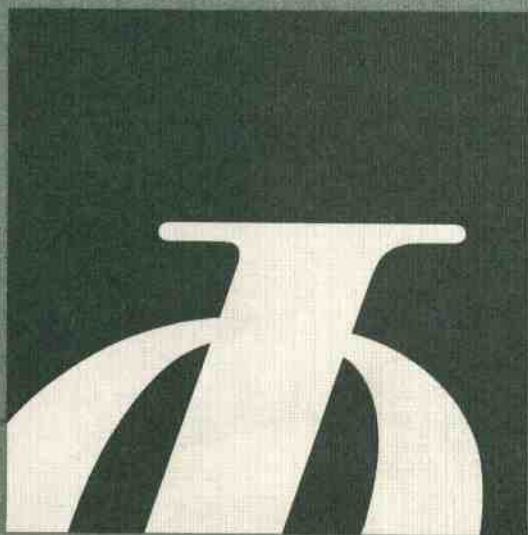


Fondazione G. Agnelli Quaderno 39/1981

**L'aggiornamento degli insegnanti  
in Italia:  
considerazioni e proposte**



edizioni della fondazione

*La Fondazione Giovanni Agnelli intende favorire un approccio innovativo alla ricerca, che superi il momento puramente analitico/descrittivo e di "denuncia", per assumere contenuti direttamente propositivi, utili a fornire stimoli e suggerimenti non solo al dibattito culturale ma anche a chi ha responsabilità operative.*

*La collana dei "quaderni" è uno degli strumenti con cui si intende favorire il dibattito e fornire agli operatori un contributo di informazione e di stimolo.*

*Vi trovano spazio ricerche, saggi, estratti di volumi più ampi, resoconti di convegni, relazioni, suggerimenti di intervento operativo, proposte sperimentali.*

*I "quaderni" vogliono essere, cioè, oltre che un canale di divulgazione, uno strumento di lavoro per seminari, incontri, convegni.*

*Le opinioni espresse non riflettono necessariamente quelle della Fondazione ed impegnano, naturalmente, solo gli autori.*

# L'aggiornamento degli insegnanti in Italia: considerazioni e proposte

  
*Fondazione  
Giovanni Agnelli*

Il presente rapporto fa parte di un programma di ricerche sul tema Scuola-Lavoro.

La stesura del testo è dovuta a Elena Besozzi, ed è stata coordinata da una commissione composta da: Vincenzo Cesareo, Giovanni Gozzer, Marcello Pacini, Corrado Paracone, Cesare Scurati, Matilde Vicentini Missoni, Aldo Visalberghi.

Ci si è inoltre avvalsi — attraverso interviste singole e attraverso quattro incontri di studio organizzati dalla Fondazione — della collaborazione dei seguenti esperti:

- |                            |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| — Giorgio Alessandrini     | — Mauro Laeng                |
| — Antonio Augenti          | — Arnaldo Liberti            |
| — Roberto Barbieri         | — Franco Lucini              |
| — Livia Bellomo            | — Mauro Marcantoni           |
| — Franco Bertoldi          | — Ernesto Massi              |
| — Giovanni Biondi          | — Giovina Meglio Ciancaglini |
| — Giampiero Bonani         | — Carlo Melis                |
| — Giuseppe Braga           | — Venanzio Micarelli         |
| — Rosa Calzecchi Onesti    | — Ettore Orlandini           |
| — Alberto Campiglio        | — Roberto Pasini             |
| — Mario Caronna            | — Francesco Rallo            |
| — Emanuele Caruso          | — Mario Reguzzoni            |
| — Piero Cascioli           | — Giovanni Ricca             |
| — Alessandro Cavalli       | — Bruno Rizzi                |
| — Ada Cremagnani           | — Luigi Rodelli              |
| — Mariella Ferrante Rovati | — Benedetto Sajeve           |
| — Dario Fogliato           | — Giuseppina Samek           |
| — Mario Gattullo           | — Gaetano Sardini            |
| — Licia Genovese           | — Ruggero Tomaselli          |
| — Modesto Ghio             | — Vinicio Villani            |
| — Guido Giugni             |                              |

# Sommario

<b>Introduzione</b>	<b>V</b>
<b>Capitolo I - Il quadro di riferimento</b>	
1.1. Il problema dell'aggiornamento degli insegnanti in Italia: il dibattito	1
1.1.1. Necessità di "revisione" della professionalità insegnante	1
1.1.2. Formazione di base e formazione in servizio	5
1.1.3. Innovazione, sperimentazione, ricerca e aggiornamento	7
1.1.4. Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'aggiornamento	10
1.2. L'assetto istituzionale per l'aggiornamento	13
1.2.1. La legislazione per l'aggiornamento	13
1.2.2. Alcune osservazioni riguardanti il nuovo assetto istituzionale	17
<b>Capitolo II - Esperienze di formazione</b>	
2.1. L'esperienza dei corsi ministeriali	20
2.2. Iniziative di enti locali	24
2.2.1. L'attività del C.I.S.E.M. (Centro per l'Innovazione e Sperimentazione Educativa Milanese) per la formazione in servizio degli insegnanti	25
2.2.2. Il progetto scuola-lavoro della Provincia autonoma di Trento	28
2.3. L'esperienza dei laboratori	30
2.4. L'iniziativa dell'O.P.P.I. (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti)	34
2.5. Iniziative universitarie	40
2.6. Associazioni professionali e gruppi di base	43
<b>Capitolo III - Alcuni nodi problematici</b>	
3.1. Quali sono i vantaggi e i limiti dell'aggiornamento in sede?	47
3.2. L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale dell'insegnante: si può obbligare all'aggiornamento?	49
3.3. L'organizzazione dell'aggiornamento: ruolo e funzioni degli Istituti Regionali	52
3.4. L'ambito distrettuale: il centro per insegnanti	56

3.5. Chi aggiorna gli insegnanti?	66
3.6. Quando aggiornarsi?	70

#### **Capitolo IV - Ipotesi di intervento**

4.1. Il modello emergente per l'aggiornamento	73
4.1.1. Necessità di un aggiornamento di massa	73
4.1.2. Necessità di un modello pluridimensionale	74
4.1.3. Esigenze diverse per i diversi insegnanti	75
4.2. Alcuni modelli di aggiornamento	77
4.2.1. Problem-solving e ricerca operativa	77
4.2.2. Il modello dei corsi-sandwich	79
4.2.3. Possibilità dell'aggiornamento a distanza	80
4.2.4. Aggiornamento nel mondo lavorativo	83
4.3. Per una strategia della transizione	84

#### **Capitolo V - Conclusioni e proposte**

5.1. Dimensioni della professionalità e bisogni formativi	87
5.2. Una proposta per l'aggiornamento degli insegnanti in Italia: il centro distrettuale	92
5.2.1. Perché la dimensione distrettuale	92
5.2.2. Perché il centro per insegnanti	93
5.2.3. La proposta	93
5.2.4. Organizzazione dei centri-pilota	93
5.3. Altre proposte	98
5.3.1. Proposta di centri non territoriali	98
5.3.2. Indagine sulla disponibilità dell'università	98
5.3.3. Possibilità dell'aggiornamento a distanza	99

#### **Bibliografia**

101

## Introduzione

Questo studio, promosso e finanziato dalla Fondazione G. Agnelli, affronta il complesso problema dell'aggiornamento degli insegnanti in Italia, con particolare attenzione *al settore della scuola secondaria superiore*, settore nel quale si pone e si porrà con maggior forza in un prossimo futuro il problema dell'aggiornamento e della riqualificazione degli insegnanti in servizio, soprattutto in relazione all'attuazione della riforma della scuola secondaria superiore, con la quale il problema dell'aggiornamento del personale docente si fa urgente e acquista il carattere dell'emergenza.

In questo senso, il progetto di legge a suo tempo approvato dalla Camera dei Deputati costituisce un riferimento, per quanto riguarda gli elementi innovativi che contiene e soprattutto per quanto si riferisce alla professionalità degli insegnanti coinvolti nel processo di riforma, al loro ruolo, alle loro funzioni e competenze.

In questa sede verrà usata di preferenza l'espressione "formazione in servizio", piuttosto che altri termini, come aggiornamento, riqualificazione, riciclaggio. Si tratta di una scelta precisa, in relazione alla situazione attuale in cui si trovano gli insegnanti di ogni ordine di scuola. Da un esame della realtà odierna, emerge con tutta evidenza che in Italia gli insegnanti sono "poco o male formati e poco o male aggiornati". Il termine "aggiornamento" presuppone una buona formazione di base, il termine "formazione in servizio" prende atto della realtà e considera la necessità di far fronte alle carenze nella formazione di base, attraverso una formazione nel corso dell'attività di insegnamento.

The first part of the paper is devoted to a discussion of the  
theoretical aspects of the problem. It is shown that the  
problem is equivalent to a problem in the theory of  
differential equations. The second part of the paper is  
devoted to a discussion of the numerical aspects of the  
problem. It is shown that the problem can be solved  
numerically by using the method of finite differences.

The third part of the paper is devoted to a discussion of  
the results of the numerical calculations. It is shown that  
the results are in good agreement with the theoretical  
results. The fourth part of the paper is devoted to a  
discussion of the conclusions of the paper.

The fifth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions. The sixth part of the paper is devoted to a  
discussion of the conclusions of the paper. It is shown  
that the conclusions are in good agreement with the  
theoretical conclusions. The seventh part of the paper  
is devoted to a discussion of the conclusions of the  
paper. It is shown that the conclusions are in good  
agreement with the theoretical conclusions.

The eighth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.

The ninth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.

The tenth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.

The eleventh part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.

The twelfth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.

The thirteenth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.

The fourteenth part of the paper is devoted to a discussion of  
the conclusions of the paper. It is shown that the  
conclusions are in good agreement with the theoretical  
conclusions.



## Capitolo I - Il quadro di riferimento

Il problema dell'aggiornamento, che viene affrontato in questa sede, necessita di una sua collocazione: esiste cioè un quadro d'insieme, nel quale questo problema si inserisce e si precisa. Si tratta di un quadro di riferimento che si esplicita in una serie di temi-problemi strettamente connessi con quello dell'aggiornamento:

- quale professionalità è richiesta oggi all'insegnante, quali competenze, quali funzioni legate a un ruolo o a una pluralità di ruoli;
- quale formazione in servizio, in relazione alla formazione di base;
- quale relazione esiste tra formazione in servizio, innovazione, sperimentazione, ricerca educativa;
- quali sono gli atteggiamenti, le motivazioni, le resistenze degli insegnanti nei confronti del loro diritto-dovere all'aggiornamento.

Trattare, anche brevemente, questi problemi, significa, oltre che rendere maggiormente documentato il problema dell'aggiornamento, far emergere alcune prime indicazioni e alcune linee di forza, che risulteranno poi utili in sede di formulazione di eventuali ipotesi di intervento e di strategie per una riorganizzazione dell'aggiornamento.

Delineare un quadro di riferimento significa inoltre prendere in esame la normativa oggi esistente per l'aggiornamento e l'assetto istituzionale che si sta configurando a questo proposito.

### 1.1. Il problema dell'aggiornamento degli insegnanti in Italia: il dibattito

#### 1.1.1. Necessità di "revisione" della professionalità insegnante

In un sistema scolastico caratterizzato dal cambiamento e dall'innovazione, assume particolare importanza l'analisi del cambiamento di ruolo degli insegnanti, cambiamento che va messo in relazione con le modifiche intervenute nel processo di insegnamento-apprendimento e, più in generale, con i *mutamenti in corso nei sistemi di istruzione*, che si possono così riassumere<sup>1</sup>:

a) *il prolungamento della scolarità per tutti*, che ha stimolato la domanda di istruzione, ma con due effetti opposti: "una parte crescente della

(1) Questa analisi è tratta da "L'OCSE e il Consiglio d'Europa", in *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, Regione Lombardia, Assessorato Istruzione, 1974, p. 14 e segg. L'OCSE ha studiato fin dal 1967 i problemi riguardanti gli insegnanti.

popolazione scolastica tende a passare ai gradi superiori dell'istruzione, mentre un'altra parte della stessa popolazione scolastica desidera abbandonare la scuola al più presto. L'insegnante si trova così di fronte a due esigenze diverse, ma coesistenti, che per di più sono espresse da alunni provenienti da ambienti sociali diversi e con diverse motivazioni".

Altra conseguenza del prolungamento della scolarità per tutti è anche "una crescente domanda di formazione continua, ... a cui provvedono sempre più istituzioni non scolastiche. Si va delineando così un nuovo sistema di educazione permanente che non solo si oppone a una scuola concepita come acquisizione di una porzione ben precisa di sapere, ma anche trasforma le relazioni tra comunità locale e personale insegnante, in quanto non si chiede più di scoprire gli alunni meglio dotati, né di aiutare i meno dotati, ma di ridurre lo scarto che esiste tra queste due categorie, se possibile, di sopprimerlo ...".

b) *La modifica delle strutture di autorità*, per cui l'autorità dell'insegnante è sottoposta a pressioni diverse, da parte dei diversi gruppi sociali, portatori di valori divergenti o alternativi e da parte degli stessi mass-media, "dotati di grande efficacia persuasiva e che diffondono valori e stili di vita spesso in contrasto con i modelli di comportamento presentati dalla scuola".

c) *Una nuova distribuzione del sapere*, per cui non si tratta più di "trasmettere un sapere che diventa rapidamente caduco, ma di rendere l'alunno capace di assimilare da se stesso, durante tutta la vita, le nuove conoscenze, per farne una sintesi personale nel quadro sociale in cui vive".

d) *Un tipo di istruzione aperta e non più ristretta all'interno dell'istituzione scolastica*, fondato sulla cooperazione con altri enti di educazione esterni alla scuola. "L'educazione tende ad essere aperta e il processo educativo appare come il risultato di azioni convergenti provenienti da enti diversi".

A seguito di questi mutamenti in corso nei sistemi di istruzione, l'insegnante è messo *nella condizione di dovervi far fronte*. Da parte sua sono possibili diversi modi di reazione a queste pressioni a un cambiamento di ruolo, non ultimi quelli della difesa e conservazione di una professionalità tradizionale, attraverso resistenze più o meno palesi. Queste resistenze al cambiamento si attenuano solo attraverso la presa di coscienza della *necessità* di assumere un nuovo ruolo, in quanto l'insegnante non può sottrarsi o essere estraneo al "segno" del cambiamento. "L'insegnante, cioè, è immerso nella realtà di un sistema culturale nel quale ciò che muta oltrepassa di gran lunga ciò che permane invariato, nel quale il conflitto e l'opposizione occupano la maggior parte dell'esperienza intellettuale e sociale, nel quale il tramonto di certezze, convinzioni e capacità rappresenta argomento di constatazione quotidiana. Il 'segno' del cambiamento, quindi, concerne l'insegnante in ogni

momento e per ogni aspetto della sua definizione: dalla 'sua' appartenenza generazionale alla sua competenza disciplinare specifica alla sua strumentazione didattica-metodologica"<sup>1</sup>.

La necessità di una "revisione" della propria professionalità, posta da un sistema sociale e scolastico in rapida trasformazione, diventa ancora più evidente e urgente, qualora si verifichi un profondo e radicale processo di riforma, come sarà per esempio quello riguardante la scuola secondaria superiore. E' ormai scontato che qualsiasi riforma nella scuola raggiunge la sua piena realizzazione nella misura in cui gli insegnanti direttamente interessati sono in generale consenzienti con gli obiettivi e i principi di fondo della riforma, hanno cioè messo in atto una sorta di socializzazione anticipatoria nei confronti della riforma, consistente, in sostanza, in una presa di coscienza e in un'analisi critica del tipo di professionalità richiesta dall'innovazione introdotta.

Appare chiaro che non basta più, parlando della professionalità che sarà richiesta anche in futuro agli insegnanti, riferirsi alla professionalità tradizionale, definita in termini di *competenza disciplinare* e *competenza didattica*<sup>2</sup>. Esaurire la sostanza della professionalità dell'insegnante in queste due dimensioni, significa ancorarsi a un modello e ad esigenze superate, significa riferirsi ad un modello inadeguato e insufficiente e insieme collocarsi in posizione difensiva, rispetto alle nuove richieste. Alle competenze disciplinare e didattica vanno aggiunti nuovi tipi di competenze<sup>3</sup>, quali per esempio:

- *la competenza al coordinamento* del proprio intervento educativo con gli interventi educativi di tutti gli altri agenti che direttamente o indirettamente influiscono sulla formazione;

- *la competenza al collegamento* della propria attività educativa con l'esperienza di cui sono portatori gli allievi;

- *la competenza all'animazione*, come capacità di utilizzare, ai fini dell'apprendimento, i processi della dinamica di gruppo;

- *la competenza alla collaborazione*, come capacità a lavorare in équipe e ad aprire la propria competenza disciplinare all'apporto e all'interazione con altri contributi.

L'insieme di questi tipi di competenze, in sostanza, connotano la professionalità dell'insegnante di una nuova dimensione, che può essere definita come la *dimensione dell'apertura* o la *dimensione sociale* della professionalità

(1) C. Scurati, "L'aggiornamento", in *La nuova scuola della partecipazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1975, p. 222.

(2) A. Cavalli, "Professionalità e autonomia degli insegnanti", in A. Visconti (a cura di) *Aggiornamento e professionalità degli insegnanti*, Atti del IV Convegno di Studio IARD, Il Mulino, Bologna, 1978, p. 20.

(3) Idem, pp. 24-25.

dell'insegnante. Una dimensione che non è una semplice aggiunta alle precedenti, bensì che rifonda la professionalità nel suo insieme, qualificandola diversamente. "Mentre la professionalità tradizionale consiste nell'accentuazione degli elementi di differenziazione e specificità del ruolo insegnante, la nuova professionalità, al contrario, sottolinea gli elementi di interdipendenza dell'insegnante con altri insegnanti e altri agenti formativi"<sup>1-2</sup>.

Le considerazioni fin qui esposte valgono in definitiva per gli insegnanti di ogni ordine di scuola, in quanto rivolte ad una definizione della professionalità insegnante in generale.

Un esame del progetto di legge di riforma della scuola secondaria superiore, a suo tempo approvato dalla Camera, consente invece di mettere in evidenza quali saranno, in generale, le richieste concrete in termini di prestazioni, competenze, capacità formulate nei confronti di questa specifica categoria di docenti.

Da interviste a testimoni privilegiati, così come da alcune giornate di studio organizzate dalla Fondazione Agnelli per approfondire il problema qui preso in esame, sono emerse alcune indicazioni di rilievo.

C'è ragione di ritenere che, in un prossimo futuro, agli insegnanti della scuola secondaria superiore saranno richieste:

— *la capacità di leggere la realtà*, piuttosto che le immagini della realtà: questa richiesta, espressa in modo così riassuntivo, in realtà contiene una valenza in sé "rivoluzionaria", in quanto esige dall'insegnante non di essere trasmettitore di un patrimonio culturale, ma mediatore in proprio e con gli allievi di un sapere non depositato, ma in continua evoluzione e riorganizzazione;

— *la capacità di programmare dei curricoli* in relazione alla liberalizzazione e flessibilità dei curricoli che il progetto di riforma sembra prevedere; capacità di programmare dei curricoli significa, per esempio, organizzare i contenuti delle esperienze in base alla psicologia dell'allievo, in base alle istanze poste dalla società e al dibattito socio-culturale in atto al suo interno, in base alle possibilità di interconnessione con l'ambiente in cui vive e opera una determinata scuola ... Saper programmare un curricolo significa quindi *saper descrivere gli obiettivi, saper scegliere ed elaborare dei contenuti per realizzare questi obiettivi e saper applicare i metodi opportuni e i sistemi di valutazione, perché questi obiettivi siano realizzati e valutati*;

(1) Idem, p. 25.

(2) E' il concetto di *policentricità formativa*, esposta da V. Cesareo e che si oppone alla *visione scuolacentrica*, in cui lo spazio educativo per eccellenza è quello scolastico. Il concetto di *policentrismo formativo* riconosce l'esistenza di "pluralità di agenzie e di occasioni formative" e il fatto che l'istituzione scuola ha perso "la sua funzione quasi monopolistica della conservazione e della trasmissione del sapere". V. Cesareo (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Editrice La Scuola, Brescia, 1974, p. 45.

— la *capacità di orientare*, strettamente legata alla capacità di leggere la realtà, come quella realtà in cui i giovani dovranno poi operare, e alla capacità di programmare dei curricoli.

Accanto a queste capacità, agli insegnanti sarà richiesto di prendere in considerazione diversi altri *aspetti innovativi*, come:

- la possibilità e la necessità di *partecipare alle attività elettive*;
- la necessità di acquisire *una dimensione tecnologica* anche nelle discipline che non prevedono un insegnamento tecnologico in senso stretto;
- la necessità e capacità di *costruire corsi integrativi*, in relazione ai passaggi da indirizzo a indirizzo e ai possibili rientri;
- la necessità di essere protagonisti e organizzatori dell'*educazione permanente* nella scuola e nella comunità;
- la necessità di stabilire rapporti di *insegnamento-collaborazione nella prospettiva del tirocinio guidato*, a cui saranno tenuti i docenti all'inizio della carriera.

### 1.1.2. Formazione di base e formazione in servizio

Affrontare il problema della formazione in servizio degli insegnanti, significa scontrarsi immediatamente con ciò che sta a monte, cioè con le strutture e le modalità della formazione iniziale; la formazione in servizio, in sostanza, non può non fare riferimento alla preparazione professionale di base, come a un termine di riferimento, dal quale prendere le mosse. Questa constatazione risulta tanto più importante, quanto più si considera la formazione non come qualcosa che si realizza e si esaurisce nella prima parte della vita di una persona, bensì come un processo continuo, che si qualifica diversamente al suo interno, ma che possiede fondamentalmente il carattere della continuità nel tempo<sup>1</sup>.

La situazione italiana, per quanto concerne la formazione di base e la formazione in servizio degli insegnanti, fino ad oggi, ha rivelato notevoli carenze. Come è noto, nel nostro paese non esiste ancora una *formazione istituzionale e specifica orientata all'insegnamento*. In Italia, in realtà, "si diventa" insegnanti, perché si entra in una scuola. "Si può dire che da noi si diventa insegnanti *per caso*, o meglio come conseguenza dell'aver trovato un posto di lavoro come insegnante in una istituzione scolastica. Per gli insegnanti non è

(1) Questo modo di concepire la formazione come un processo continuo nel corso della vita di una persona, richiama l'ipotesi avanzata da V. Cesareo, della *discontinuità scolastica*, che prevede l'utilizzo delle istituzioni scolastiche, in modo discontinuo nel tempo, da parte di tutti i membri della società, i quali, terminata la scuola dell'obbligo, sono "forniti di un eguale quantum di opportunità educative da utilizzare quando e come ritengono meglio nel corso della loro esistenza". (La scuola tra crisi e utopia, *cit.*, pp. 47-48).



quindi il processo di formazione né la competenza professionale acquisita che determina l'esercizio della professione: al contrario, si diventa insegnanti quando, entrando in una scuola, si è riconosciuti come tali da alunni e colleghi. Il processo di socializzazione professionale è totalmente plasmato dall'istituzione così come essa è, con la sua routine, i suoi riti spesso totalmente avulsi dalla realtà, le pressanti attese e prescrizioni di ruolo ...<sup>1</sup>.

Questo quadro, del come avviene di fatto la socializzazione professionale dell'insegnante in Italia, dovrebbe mutare in futuro, in seguito alla nuova normativa (legge 477 e relativi decreti delegati), che prevede una formazione universitaria per tutti gli insegnanti di ogni livello, e, nel contempo, prevede un assetto istituzionale per l'aggiornamento degli insegnanti in servizio. Ma, a cinque anni dai decreti delegati citati e malgrado una normativa di legge fortemente innovativa, ci troviamo ancora in una situazione di transizione, per non dire di stasi.

A. Visalberghi, al convegno che si è tenuto nel maggio 1978 a Salerno su "Ruolo dell'Università nella formazione continua degli insegnanti", ha parlato di "emergenza pedagogica" in relazione alla situazione, unica in Italia, in cui si assisterà a una rivoluzione, contemporaneamente e nel modo più radicale, delle forme e delle strutture di prima *formazione*, di *reclutamento* e di *aggiornamento* degli insegnanti.

La situazione degli attuali insegnanti impone tuttavia una strategia efficiente di formazione in servizio per l'immediato, ma l'emergenza non dovrebbe far compiere delle scelte che risultino poi contraddittorie, rispetto a una riforma radicale delle modalità di preparazione e di aggiornamento del futuro corpo docente.

In altre parole, le soluzioni che verranno adottate immediatamente, per una riqualificazione degli insegnanti, in particolare della scuola secondaria superiore, dovranno inserirsi in una strategia globale di formazione continua e, nella misura del possibile, diventare stimolo e fornire indicazioni per una riorganizzazione della formazione iniziale.

In particolare, sembra acquisito, anche a livello internazionale, che la formazione in servizio costituisca, in sostanza, attraverso modalità e articolazioni interne, il nucleo centrale della socializzazione professionale dell'insegnante. La tendenza attuale, nei confronti della formazione degli insegnanti, è quella di distinguere momenti qualitativamente diversi:

- una buona formazione di base, non specificamente professionalizzante;
- un curriculum universitario, con un numero variabile di anni per gli insegnanti dei vari livelli di scuola;

(1) C. Pontecorvo, "La formazione degli insegnanti: un problema aperto", in *Scuola e Città*, 11-12/1974, p. 527.

— un periodo di avviamento alla pratica educativa, con tirocinio guidato seguito da

— un avvio all'insegnamento, "sostenuto" da consulenti.

Da quanto esposto fin qui, risulta che la formazione in servizio:

— coincide e si inserisce in un processo di formazione continua;

— si diversifica, al suo interno, a seconda di quali insegnanti interessa: se all'inizio della carriera, la formazione in servizio è essenzialmente socializzazione professionale; se nel corso della carriera, può significare necessità di riqualificazione, oppure rielaborazione di contenuti e di metodi.

In questo studio, ci interessa prendere in considerazione soprattutto la formazione in servizio degli insegnanti di scuola secondaria superiore già attualmente inseriti nell'attività educativa, perché per questi insegnanti si tratterà, oltre che di una socializzazione agli obiettivi della riforma, in molti casi, di una vera e propria riqualificazione e della riconversione all'insegnamento di discipline diverse. In questo caso, la formazione in servizio si colloca in una situazione di eccezionalità e di emergenza, che, in realtà, non fa che mettere in particolare risalto le carenze di formazione e di preparazione professionale degli insegnanti, i quali, cronicamente impreparati, verranno posti ulteriormente in crisi dall'introduzione della riforma.

L'attuazione della riforma della scuola secondaria superiore potrà tuttavia costituire l'occasione più prossima per affrontare, questa volta concretamente, il problema dell'aggiornamento degli insegnanti in Italia e per cominciare a far funzionare il nuovo assetto istituzionale, affinché "l'aggiornamento o la formazione in servizio non costituiscano più un semplice episodio della vita di lavoro dell'insegnante, ma siano un tratto normale della sua vita professionale e quindi un aspetto rilevante del processo di formazione continua"<sup>1</sup>

### 1.1.3. Innovazione, sperimentazione, ricerca e aggiornamento

A. Visalberghi sottolineava, sempre durante il convegno di Salerno del maggio '78, come estremamente importante il fatto che, con la nuova normativa, si sia deciso "di legare in un'unica istituzione la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento, nella convinzione che la miglior forma di aggiornamento è quella che si connette in qualche modo ad attività di innovazione, di sperimentazione e di ricerca cui collaborino attivamente gli insegnanti stessi"<sup>2</sup>.

(1) A. Augenti, "Problemi e prospettive della formazione in servizio del personale insegnante", in *La Comunità Scolastica*, CDNL, n. 2, aprile-giugno 1977, p. 25.

(2) Convegno di Salerno su "L'Università nella prospettiva della formazione in servizio degli insegnanti", materiali di lavoro e documenti, relazione di A. Visalberghi, maggio '78.

L'applicazione e la realizzazione della nuova normativa e in particolare del D.P.R. n. 419, esigono quindi che la formazione in servizio degli insegnanti si leghi strettamente ad attività innovative, di sperimentazione e di ricerca. Questo comporta una prima forma di aggiornamento, consistente nell'acquisizione di due fondamentali atteggiamenti:

- un *atteggiamento di apertura al cambiamento*, che si specifica soprattutto come presa di coscienza del proprio ruolo e del ruolo della scuola, nel contesto della realtà sociale;

- un *atteggiamento sperimentale*, che è fondamentalmente la caratteristica di un insegnante-ricercatore e che consente una circolarità tra teoria, ricerca empirica e pratica educativa.

Il D.P.R. n. 419, all'art. 3 precisa il concetto di *sperimentazione*, liberandolo dalle molte incertezze e ambiguità, secondo le quali è spesso usato. La sperimentazione è definita "ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture" e ogni proposta o programma di sperimentazione deve avere tutti i requisiti della scientificità: formulazione delle ipotesi, individuazione degli strumenti e dei metodi, preventivo di spesa, modalità di verifica.

Queste indicazioni sono estremamente importanti, in quanto richiedono, a coloro che intendano attuare una sperimentazione, un'acquisizione degli strumenti propri della ricerca e questo significa chiedere una qualificazione, a dir poco, una innovazione che, se realizzata, potrà veramente rivoluzionare il modo di fare scuola e di concepire la pratica educativa.

Finora, infatti, mondo della ricerca e mondo della scuola sono vissuti in due ambiti separati e l'unico collegamento era costituito dall'insegnante che faceva suoi i risultati delle ricerche nell'ambito della sua disciplina, per trasmetterli ai suoi allievi.

Con la nuova normativa, la pratica della ricerca entra nella scuola, almeno come criterio direttivo. In realtà, sarà necessario un lungo periodo, prima che la ricerca diventi un atteggiamento quotidiano dell'insegnante.

Volendo analizzare i criteri e le modalità con i quali si dovrà realizzare la prossima formazione in servizio degli insegnanti, non si può non prevedere in che modo gli insegnanti potranno accostarsi alla ricerca e parteciparvi direttamente<sup>1</sup>.

- Un primo modo è quello per cui l'insegnante *svolge attività di ricerca legata alla pratica educativa*: questo significa che l'insegnante è il più adatto, come singolo e in collaborazione con altri colleghi, a consentire ricerche sul campo nell'ambito educativo, così come a mediare quel tipo di ricerca che consiste nell'introduzione di qualche innovazione, con la relativa necessità di

(1) C. Pontecorvo, *La formazione degli insegnanti: un problema aperto*. cit., pp. 531-532.



seguirla e di valutarla;

— un secondo modo è quello che considera *l'insegnamento stesso come ricerca*, in quanto ciò che si insegna è oggetto di continua indagine;

— un terzo modo è quello che considera l'insegnamento come un'attività che *insegna all'allievo a ricercare* e, per far questo, l'insegnante deve essere lui stesso in grado di mettere in atto i procedimenti della ricerca. "Un insegnante non può incoraggiare gli alunni ad adottare questo metodo di apprendimento (—scientifico—) a meno che non ne dia l'esempio lui stesso. Questa è la ragione fondamentale per cui la ricerca dovrebbe diventare parte integrante della formazione dell'insegnante"<sup>1</sup>.

Non potendo prevedere per l'immediato di poter inserire la ricerca nel curriculum formativo, bisogna pensare a una introduzione alla ricerca pedagogica nel corso della formazione in servizio.

Gli obiettivi generali di un avvio alla ricerca educativa possono essere così sintetizzati<sup>2</sup>:

1. Creare o rafforzare un atteggiamento o una disposizione mentale che induca gli insegnanti a pensare e organizzare il proprio insegnamento secondo le linee della ricerca;
2. mettere in grado gli insegnanti di capire e criticare resoconti di ricerche e pubblicazioni relative;
3. mettere gli insegnanti al corrente dei metodi e delle tecniche fondamentali della ricerca;
4. far conoscere agli insegnanti le fonti principali di informazione sulla ricerca;
5. mettere in grado gli insegnanti di migliorare al massimo i processi di insegnamento e apprendimento concepiti come sistemi tecnologici;
6. indurre gli insegnanti a risolvere problemi educativi per mezzo della ricerca didattica;
7. preparare gli insegnanti a collaborare a tutti i livelli con i ricercatori specializzati;
8. addestrare gli insegnanti a verificare scientificamente l'effetto delle innovazioni nelle loro classi;
9. mettere gli insegnanti in grado di impegnarsi in ricerche personali;
10. offrire una formazione sperimentale di base che permetta ai futuri insegnanti di diventare ricercatori piuttosto che entrare nell'insegnamento, o che renda possibile agli insegnanti già in servizio di essere utilmente distaccati presso équipes di ricerca;
11. introdurre gli insegnanti ai metodi di elaborazione dei dati;

(1) G. De Landsheere, "La ricerca educativa nella formazione degli insegnanti", in *Scuola e Città*, 11-12/1974, p. 544.

(2) Idem, p. 545.

12. integrare e mettere in pratica con l'uso della ricerca i concetti teorici tratti dai corsi in psicologia e pedagogia.

De Landsheere ipotizza, per rispondere alla necessità di formare gli insegnanti alla ricerca e per legare la teoria alla pratica e la ricerca alla pratica educativa, *una rete di ricerca*, che dovrebbe estendersi gradualmente, per servire tutto il sistema dell'educazione, sia per la ricerca vera e propria, che per la ricerca legata alla pratica educativa.

Propone quindi l'istituzione di una struttura a piramide, il cui vertice consiste in un corpo nazionale per la ricerca coordinata, dove si decide in sostanza la politica di "ricerca e sviluppo" e dal quale si dirama una rete di centri di ricerca a livello universitario, ai quali sarebbero a loro volta legati i centri di formazione per gli insegnanti, che si svilupperebbero anche come centri per la ricerca, la documentazione e l'aggiornamento.

Qualcosa del genere, con l'introduzione della nuova normativa, si sta configurando anche in Italia, anche se con delle variazioni abbastanza rilevanti. Ma questi problemi verranno trattati successivamente.

#### 1.1.4. Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'aggiornamento

In questi ultimi anni alcuni studi e ricerche hanno preso in considerazione atteggiamenti e comportamenti degli insegnanti nei confronti della concezione del loro ruolo, nei confronti dell'innovazione e della disponibilità al cambiamento, nei confronti della gestione sociale della scuola e anche, e qui ci interessa maggiormente, nei confronti del loro aggiornamento.

Esaminiamo brevemente i risultati di alcune di queste ricerche, soprattutto per avere, in qualche modo, un'immagine di coloro che saranno i mediatori del processo di riforma della scuola secondaria superiore e i fruitori delle iniziative e delle strategie che saranno adottate nel quadro di una formazione in servizio e, se necessario, di una riqualificazione.

Da una ricerca diretta dal Prof. G. Gozzer e affidata dal CNR all'IREF (Istituto di ricerche educative e formative), condotta nel 1971 in 68 comuni d'Italia, con l'applicazione di un questionario a 1500 insegnanti di scuola secondaria superiore, per quanto riguarda l'aggiornamento e gli atteggiamenti relativi, emerge quanto segue<sup>1</sup>:

- circa il 60% degli insegnanti non ha mai partecipato a un corso di aggiornamento da quando ha iniziato ad insegnare;

- gli insegnanti sono portati ad aggiornarsi in misura decrescente, quanto più lo status professionale dà garanzie per la continuazione della professione: gli insegnanti ricorrono sempre meno all'aggiornamento dopo aver

(1) I risultati di questa ricerca possono essere esaminati in IREF, *Colpiti dalla riforma*, Coines Edizioni, Roma, 1976, parte prima.

superato l'abilitazione e il ruolo;

- la mancata partecipazione ai corsi, solo raramente è giustificata con una critica ai corsi stessi; di solito viene espressa una posizione di *indifferenza* verso il problema o viene sottolineato il fatto di non essere stati messi al corrente dell'esistenza di determinati corsi;

- alla domanda se i corsi di aggiornamento siano utili oppure no, circa un quarto degli intervistati non ha saputo rispondere e, in generale, le risposte rivelano una scarsa conoscenza, da parte degli insegnanti, di questi problemi o una resistenza esplicita all'aggiornamento;

- per quanto riguarda i tipi di corsi di aggiornamento, la preferenza accordata è per i corsi intensivi, e, in generale, sembra che gli insegnanti siano dell'avviso che i corsi debbano essere maggiormente impegnativi rispetto agli attuali (questo si riferisce ai corsi fino al 1970-1971);

- la maggior parte degli intervistati ritiene che i corsi di aggiornamento dovrebbero essere *obbligatori* e con questo dimostrano di non ritenere possibile far leva su una spinta all'autoaggiornamento;

- le risposte alle domande riguardanti l'aggiornamento, o le mancate risposte (molto frequenti), rivelano un reale disagio degli insegnanti nei confronti di questi problemi.

Una seconda ricerca, sempre affidata all'IREF dal Centro Europeo dell'Educazione nel 1974<sup>1</sup>, che prendeva in esame il processo in atto in alcuni istituti, al momento dell'entrata in vigore dei decreti delegati, per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti dell'aggiornamento, in sostanza, conferma le osservazioni fatte in precedenza, e cioè:

- la maggioranza dei confederali intervistati (60%) e la quasi totalità degli altri (81%) non hanno mai partecipato a corsi di aggiornamento: sembra che gli insegnanti non trovino nel tipo di corso di aggiornamento proposto finora (1974) un valido strumento di riqualificazione professionale;

- gli insegnanti si dichiarano comunque consapevoli dell'importanza e della necessità dell'aggiornamento;

- per quanto riguarda l'articolazione dell'aggiornamento nei diversi livelli, cioè di istituto, di distretto, regionale e nazionale, gli insegnanti iscritti ai sindacati confederali ritengono che si debba *privilegiare il livello di distretto*, nel quale individuano il livello più importante ai fini formativi, perché è quello che consente un aggancio alla realtà socio-economica locale; gli altri insegnanti, iscritti ai sindacati autonomi o non iscritti ad alcun sindacato, in generale, scelgono *il livello regionale o nazionale*, perché danno maggiore garanzia di qualità e omogeneità di preparazione;

- *il livello di istituto*, per gli insegnanti, significa soprattutto *autoag-*

(1) Anche i risultati di questa ricerca sono esposti nel volume *Colpiti dalla riforma*, citato.

giornamento; gli autonomi e i non sindacalizzati hanno ancora una percezione dell'aggiornamento come fatto individuale, come dimostrano le risposte in merito.

Un'altra ricerca, effettuata dal CENSIS nel 1972 sul tema "Situazione professionale e prospettive di aggiornamento degli insegnanti medi in Calabria", anche se riferita in particolare agli insegnanti della Calabria (sono stati intervistati 1200 insegnanti della scuola media inferiore e superiore della regione), conferma i dati emersi dalle ricerche condotte dall'IREF. In particolare:

- il 65,5% degli insegnanti intervistati non ha mai partecipato ad alcun corso;

- su 100 insegnanti che hanno partecipato a corsi, il 62% ha frequentato un solo corso, il 20,5% due corsi e solo il 15% più di due corsi. Viene confermato il fatto che la partecipazione ai corsi è generalmente *un fatto episodico*, in sé concluso.

La breve analisi di alcuni risultati di queste ricerche condotte negli scorsi anni ha messo in luce come, almeno fino al 1974 (data importante, perché segna l'approvazione dei decreti delegati relativi allo stato giuridico, alla gestione sociale e alla sperimentazione e aggiornamento), si potevano registrare, negli insegnanti intervistati, *diffidenza, indifferenza o resistenza* nei confronti dell'aggiornamento.

Si può pertanto avanzare l'ipotesi che, in questi ultimi anni, le cose non siano cambiate molto. In particolare, gli insegnanti di scuola secondaria superiore, ancora nel 1977, risultano i più restii e i più indifferenti a proposte di aggiornamento, anche in un certo senso innovative, come quelle formulate dal Ministero negli anni '77 e '78: dai dati pervenuti al Ministero e relativi al '77, gli istituti che *non* hanno in generale aderito alla proposta di aggiornamento a seguito delle circolari n. 54 e n. 275 sono quelli di scuola superiore e, fra questi, sono gli istituti tecnici e professionali a sentire maggiormente il bisogno di aggiornamento<sup>1</sup>.

Da tutto quanto è emerso fin qui, si può trarre una prima indicazione di massima, relativa a una strategia futura per la formazione in servizio degli insegnanti:

- occorre vincere le resistenze al cambiamento e gli atteggiamenti di indifferenza o di resistenza nei confronti del proprio aggiornamento e della ricerca della propria identità professionale; questo è possibile attraverso una strategia che faccia forza su motivazioni personali e che fornisca contemporaneamente occasioni, strumenti e modalità diverse di aggiornamento: fare una

(1) Questi *dati provvisori* sono stati forniti dall'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della P.I.

esperienza diversa di aggiornamento, può contribuire a motivare maggiormente gli insegnanti nei confronti della necessità di una propria formazione continua.

## 1.2. L'assetto istituzionale per l'aggiornamento

### 1.2.1. La legislazione per l'aggiornamento

La normativa alla quale qui si fa riferimento e che prendiamo in considerazione, per valutare qual è la regolamentazione, oggi, per la formazione in servizio degli insegnanti, è la seguente:

- la legge n. 477 del 30.7.73
- i D.P.R. nn. 416, 417, 419 del 31.5.74
- la circolare ministeriale n. 54 del 22.2.77
- la circolare ministeriale n. 275 del 27.9.77
- la circolare ministeriale n. 186 del 1.8.78
- il disegno di legge della riforma della Scuola Secondaria Superiore approvato dalla Camera dei Deputati (1978) e decaduto per decorrenza dei termini di legge.

La *legge 477*, di delega al governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente delle scuole di ogni ordine e grado, *all'art. 3* preannuncia che, attraverso i decreti delegati, "sarà rivalutata la posizione del personale direttivo, ispettivo e docente, nei suoi vari aspetti ..., con particolare riguardo alle *attività di autoaggiornamento*, alla partecipazione agli organi collegiali della scuola, ai rapporti con gli altri docenti ..., ai rapporti con gli altri operatori ed esperti ..., alla presenza nelle attività di partecipazione degli alunni nella vita della scuola, ai rapporti con le famiglie". L'*art. 4* della stessa legge indica che lo stato giuridico del personale dovrà stabilire ... "*le norme, i criteri e le strutture per l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti* ... Saranno istituiti, nell'ambito della scuola materna, elementare e secondaria, *appositi istituti per la documentazione, per la ricerca e per la sperimentazione, nonché per l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti*, i quali, utilizzando le strutture degli attuali centri didattici nazionali, offrano garanzie di validità scientifica, di democraticità e di autonomia didattica. *Gli attuali centri didattici saranno conseguentemente soppressi...*".

Già nella legge 477 si parla quindi di *autoaggiornamento* e si delinea un diverso assetto istituzionale.

Con il *D.P.R. n. 416*, riguardante l'istituzione e il riordinamento di organi collegiali della scuola, si stabilisce che "Il collegio dei docenti ... *pro-*



*muove iniziative di aggiornamento dei docenti del circolo o dell'istituto"* (art. 4, lettera f).

Nel *D.P.R. n. 417*, che fissa le norme sullo statuto giuridico del personale docente, direttivo e ispettivo dei vari ordini di scuola, si afferma che:

— *i docenti*, in particolare, *curano il proprio aggiornamento culturale e professionale*, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi (art. 2, lettera a);

— al personale *direttivo* spetta "di promuovere e coordinare, nel rispetto della libertà d'insegnamento, insieme con il Collegio dei Docenti, le attività didattiche, di sperimentazione e di aggiornamento nell'ambito del circolo o dell'istituto" (art. 3, lettera e);

— *gli ispettori tecnici* contribuiscono a promuovere e coordinare le attività di aggiornamento del personale direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado (art. 4);

— l'art. 65 fissa le norme per incarichi e borse di studio, per congedi per attività artistiche o sportive;

— l'art. 79 fissa le norme per i *comandi*, che vengono disposti dal Ministro della P.I.

Il *D.P.R. n. 419* riguarda espressamente la sperimentazione e la ricerca educativa, l'aggiornamento culturale e professionale e l'istituzione dei relativi istituti. In particolare:

— si afferma che *l'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale* del personale ispettivo, direttivo e docente (art. 7);

— l'aggiornamento è inteso come "adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica" (art. 7);

— i circoli didattici e gli istituti favoriscono l'autoaggiornamento e l'aggiornamento, organizzando le attrezzature idonee e i servizi (art. 7);

— la consulenza tecnica e scientifica dell'aggiornamento è affidata agli ispettori tecnici (art. 8);

— vengono istituiti:

*gli istituti di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi*, con il compito di:

1) raccogliere, elaborare e diffondere la documentazione pedagogico-didattica;

2) condurre studi e ricerche in campo educativo;

3) promuovere ed assistere l'attuazione di progetti di sperimentazione cui collaborino più istituzioni scolastiche;

4) *organizzare ed attuare iniziative di aggiornamento per il personale direttivo e docente della scuola;*

5) fornire consulenza tecnica sui progetti di sperimentazione e sui programmi, sui metodi e sui servizi di aggiornamento culturale e professionale dei docenti e collaborare all'attuazione delle relative iniziative promosse a livello locale (art. 9);

*il Centro Europeo dell'Educazione* (Villa Falconieri — Frascati) con il compito di curare la raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico-didattica italiana e straniera e di condurre studi e ricerche sugli ordinamenti scolastici di altri paesi con particolare riguardo a quelli della Comunità Europea e sull'attività in campo educativo delle organizzazioni internazionali (art. 12);

*la Biblioteca di documentazione pedagogica* (Firenze), che svolgerà attività di: raccolta, conservazione e valorizzazione del materiale bibliografico e di documentazione didattico-pedagogica in collaborazione con gli istituti regionali e con il Centro Europeo dell'Educazione; sviluppo e funzionamento della biblioteca pedagogica nazionale a servizio delle istituzioni e degli studiosi, oltre che del personale della scuola (art. 14).

#### **Le circolari ministeriali del 1977 e del 1978**

La n. 54 del 22.2.77 sottolinea che occorre "inquadrare l'attività di aggiornamento in una *visione unitaria degli obiettivi* da perseguire con continuità per assecondare e promuovere il processo di rinnovamento della scuola. Ciò significa che *bisogna superare i limiti di iniziative frammentarie e discontinue* e definire criteri di priorità per la formulazione dei programmi annuali e per la ripartizione delle risorse finanziarie, tenuto conto anche della limitata disponibilità". Il Ministero afferma, inoltre, che intende "dare particolare risalto alle iniziative che si collochino nella prospettiva dell'*autoaggiornamento* e che si propongano una verifica 'in progresso' dei risultati sul lavoro scolastico".

I collegi dei docenti vengono quindi sollecitati a formulare proposte di aggiornamento e vengono indicati i criteri secondo i quali vanno esplicitate. Il Ministero infine sollecita i Provveditori agli studi a "*segnalare al più presto gli insegnanti, presidi, direttori didattici e ispettori particolarmente esperti nelle discipline di aggiornamento* o che abbiano con particolare profitto frequentato corsi precedenti", questo per consentire di preparare uno *schedario del personale*, che "potrà essere chiamato a dare il contributo della sua esperienza nelle attività di aggiornamento".

La n. 275 del 27.9.77 annuncia che il Ministero assegnerà parte delle disponibilità finanziarie direttamente ai Provveditorati agli Studi "affinché possano predisporre adeguati piani provinciali". Il contributo per ogni iniziativa di corso di aggiornamento viene fissato, come cifra massima, a Lit. 300.000. Si suggerisce inoltre che l'impegno nelle attività di aggiornamento si esprima nell'ambito delle 20 ore mensili.

La n. 186 dell'1.8.78 fa esplicito riferimento al disegno di legge sulla riforma della scuola secondaria superiore, sottolineando la rilevanza del problema dell'aggiornamento del personale direttivo e docente di questo ordine di scuola e ricorda che, nell'arco di un triennio dall'approvazione della legge, verranno istituiti *centri permanenti per l'aggiornamento*. Per questo, il Ministero sollecita i Provveditori, sentiti anche i Consigli Scolastici Distrettuali, a "fornire indicazioni circa le istituzioni scolastiche che, per aspetti di edilizia, per dotazioni di apparecchiature e materiali didattici, per disponibilità di locali, si configurino idonee ad essere utilizzate nel tempo quali centri di riferimento per la promozione e lo svolgimento delle attività di documentazione, di aggiornamento e di consulenza reciproca degli insegnanti". Il Ministero sottolinea inoltre che "si riserva di assumere valide iniziative atte a promuovere l'adeguamento della formazione professionale del personale direttivo e insegnante della scuola secondaria superiore alle esigenze richiamate dall'ordinamento di tale scuola da riformare". Come ultima osservazione, si può sottolineare come il Ministero raccomandi che, nel quadro delle proposte di aggiornamento, venga data la preferenza ai corsi non residenziali.

Il progetto di legge di riforma della scuola secondaria superiore, a suo tempo approvato dalla Camera dei Deputati, all'art. 22 dava le indicazioni per una strategia dell'aggiornamento: "Il Ministro della Pubblica Istruzione adotta, con proprio decreto, entro 18 mesi dall'emanazione dei decreti previsti dal successivo art. 26 (riguardanti le discipline di insegnamento, gli esami finali ...), un piano organico da realizzarsi con l'assistenza tecnica degli istituti regionali di ricerca, aggiornamento e sperimentazione e con la collaborazione delle università, per l'aggiornamento del personale direttivo e docente, inteso a promuovere l'adeguamento della formazione professionale del personale medesimo alle esigenze poste dalla riforma dell'ordinamento della scuola secondaria superiore.

Il piano prevederà l'istituzione graduale, nell'arco di un triennio, di centri permanenti per l'aggiornamento culturale e professionale del personale direttivo e docente della scuola di ogni ordine e grado, come articolazione degli istituti regionali, da realizzare in istituzioni scolastiche del distretto opportunamente attrezzate".



L'esame della nuova normativa, relativa all'aggiornamento, consente di avere una visione d'insieme di quale è l'assetto istituzionale previsto. L'organizzazione e la gestione delle attività di formazione in servizio si articolerà su quattro livelli:

a) *livello nazionale*

- Ministero della P.I.
- Centro Europeo dell'Educazione (Frascati)
- Biblioteca di documentazione pedagogica (Firenze)
- Conferenza dei presidenti degli istituti regionali e dei due centri di cui sopra;

b) *livello regionale*

- istituti di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi;

c) *livello distrettuale*

- centri distrettuali, come articolazione degli istituti regionali
- consigli scolastici distrettuali, che hanno il compito di stimolare e proporre attività di aggiornamento, in collaborazione con i collegi dei docenti;

d) *livello del singolo istituto o del singolo circolo didattico*

- il collegio dei docenti ha il compito di promuovere attività di formazione per i docenti del circolo o dell'istituto.

### 1.2.2. Alcune osservazioni riguardanti il nuovo assetto istituzionale

#### Le novità presentate dal quadro istituzionale esaminato

1. Viene riconosciuta l'inadeguatezza delle forme e delle istituzioni per la formazione del personale in servizio e pertanto si provvede alla *creazione di nuovi organismi* e alla soppressione delle istituzioni ormai rivelatesi insoddisfacenti (i centri didattici nazionali).

2. Affermando che l'aggiornamento è un *diritto-dovere fondamentale* del personale ispettivo, direttivo e docente, si fa entrare l'aggiornamento "a costituire la definizione di status degli operatori scolastici, rendendo abnorme il fatto di sottrarsene"<sup>1</sup>.

3. L'aggiornamento viene considerato *parte dell'orario di servizio* e questo significa riconoscere all'attività insegnante tempi diversi da quelli dell'ora-

(1) C. Scurati, "L'aggiornamento", in *La nuova scuola della partecipazione*, cit., p. 235.

rio di lezione.

4. L'attività di formazione in servizio viene legata alla *concreta realtà* di ogni singola sede scolastica e alla realtà professionale di ogni singolo docente. Questo significa anche concepire l'aggiornamento come una attività di carattere sistematico e continuativo e non più un fatto sporadico o avulso dalla realtà educativa. L'aggiornamento acquista inoltre una dimensione *territoriale decentrata*.

5. Si riconosce che la migliore forma di aggiornamento, oltre che essere quella dell'autoaggiornamento, è quella legata alla sperimentazione e alla ricerca educativa, che dovranno essere fornite come opportunità e nello stesso tempo dovranno essere incanalate, guidate, sorrette e controllate.

6. Si cerca di razionalizzare *l'istituto del comando*, che d'ora in avanti avrà una durata massima quinquennale e sarà affidato attraverso un concorso per titoli.

7. Viene ridefinita la *funzione degli ispettori tecnici*, che trovano finalmente una collocazione professionale più completa, che va al di là della semplice funzione ispettiva.

Si può concludere che, in ultima analisi, "le condizioni istituzionali a livello della normativa giuridica generale per l'avvio di una efficace politica e prassi dell'aggiornamento sembrano essere state positivamente introdotte"<sup>1</sup>.

#### Alcuni rilievi critici relativi alla nuova normativa

1. Permane, e sarà di difficile soluzione, il problema di *come motivare* un così gran numero di insegnanti a partecipare ad attività di formazione. L'uso delle 20 ore appare insufficiente ed è rifiutato da molti insegnanti. L'incentivo del punteggio, che convogliava verso i corsi di aggiornamento, soprattutto e spesso con motivazioni estrinseche e insufficienti, è stato eliminato, ma resta il problema di trovare nuove modalità di incentivazione.

2. Per quanto *riguarda gli istituti regionali*, si può per il momento sottolineare che le difficoltà organizzative non vanno sottovalutate, così come non si può non porre l'accento sul rischio che si trasformino in istituti rigonfi di personale, per le numerose competenze e funzioni loro affidate. Non è chiaro, inoltre, almeno per il momento, quali rapporti e nessi organizzativi si dovranno stabilire tra gli istituti regionali e i centri distrettuali.

3. Un terzo problema di non facile soluzione *riguarda il ruolo dell'università* nel campo della formazione continua degli insegnanti. Oltre all'interrogativo di fondo di come l'università debba porsi nei confronti delle richieste di collaborazione e di intervento, esistono altri interrogativi riguardanti le

(1) C. Scurati, citato, p. 236.

modalità stesse di intervento e le possibilità reali che l'università ha, nella crisi che sta attraversando, di intervenire in modo efficace.

4. La nuova normativa, inoltre, non fa alcun cenno al problema di chi dovrà formare le persone che, a loro volta, formeranno gli insegnanti in servizio, i cosiddetti "*formatori dei formatori*", la cui presenza, in una strategia dell'aggiornamento, sembra indispensabile.

La rilevazione degli aspetti positivi e i rilievi critici formulati, portano a concludere sulla necessità di una *strategia della transizione*: "si tratta di evitare la elaborazione di grandi progetti di trasformazione che poi in realtà lasciano immutato l'esistente limitandosi a cambiarne il nome, ma di individuare i tempi e le modalità di un processo che consenta una concretizzazione realistica degli obiettivi che ci si propone"<sup>1</sup>.

Questa "strategia della transizione" dovrebbe fondarsi su questi principi:

a) *coordinamento e utilizzazione delle risorse esistenti* da parte degli istituti regionali e con particolare collaborazione con gli enti locali, che, in molti casi, potrebbero fornire locali, attrezzature, competenze già esistenti;

b) *differenziazione dei livelli di intervento e delle istituzioni*, con particolare riguardo, tra istituti regionali e centri distrettuali.

"Agli istituti regionali andrebbe affidato il compito di realizzare in sede regionale gli obiettivi stabiliti in sede nazionale in rapporto a una pianificazione complessiva degli interventi sul sistema di formazione. Il loro intervento verrebbe così ad assumere una caratteristica più direttamente 'istituzionale' ed in un certo senso anche una maggiore accentuazione 'qualitativa'. I centri distrettuali, coordinati e controllati dagli istituti regionali, potrebbero essere invece sede di più libera aggregazione, di scambio di esperienze, di diffusione della documentazione, ecc. Essi potrebbero diventare cioè il luogo di incontro istituzionale del pluralismo delle esperienze e delle aggregazioni"<sup>2</sup>;

c) *massima "apertura" delle istituzioni* destinate alla formazione degli insegnanti in servizio. Per quanto riguarda l'aggiornamento degli insegnanti in servizio della scuola secondaria superiore, questo significa, in particolare, apertura delle istituzioni formative al mondo esterno, soprattutto nell'ambito produttivo e della formazione professionale. "Ciò si può attuare attraverso un uso estensivo del meccanismo della convenzione e attraverso lo studio di forme di congedo per gli insegnanti che consentano ad essi di entrare periodicamente in contatto con strutture esterne al mondo scolastico"<sup>3</sup>.

(1) R. Pasini, *La formazione in servizio degli insegnanti: note sugli aspetti istituzionali*, materiale di lavoro per il Convegno organizzato dal C.I.S.E.M. su "Programmazione e attuazione della Riforma della scuola secondaria superiore", 26-28 gennaio 1979.

(2)(3) R. Pasini, doc. cit.

## Capitolo II - Esperienze di formazione

In questo capitolo vengono presentate alcune esperienze *significative* per la formazione in servizio, in modo particolare per gli *insegnanti di scuola secondaria superiore*, esperienze che si riferiscono all'ambito italiano e costituiscono alcuni dei tentativi più recenti di uscire dalla inadeguatezza e dalla frammentarietà di un modello di aggiornamento ormai superato.

Viene fatto anche un accenno ai corsi ministeriali, per avere un termine di riferimento su che cosa si è fatto in passato e con quali modalità.

Le esperienze che vengono qui prese in considerazione, riguardano sia l'ambito pubblico, sia quello privato, intendendo per pubblico ciò che è stato organizzato da istituzioni o enti pubblici, nazionali, regionali o locali e per privato, ciò che è stato avviato e organizzato da enti o istituzioni private o, in qualche modo, promosso da privati.

Si tenta, analizzando queste esperienze, di valutarle, soprattutto alla luce dei nuovi orientamenti emersi quali criteri per la formazione in servizio, in modo da individuare alcune indicazioni valide per una formulazione di proposte per il futuro.

### 2.1. L'esperienza dei corsi ministeriali

Con la legge 30 novembre 1942, n. 1545, vennero istituiti i *centri didattici nazionali e provinciali*, dotati di personalità giuridica di diritto pubblico, con il compito di coadiuvare il Ministro e i Provveditori agli Studi nello svolgimento di qualunque attività di carattere pedagogico e didattico. I centri vennero tuttavia effettivamente istituiti solo a partire dal 1950, fatta eccezione per il centro nazionale di studi e documentazione di Firenze, istituito con decreto interministeriale il 25 gennaio 1943.

Gli altri centri didattici nazionali sono stati istituiti nel seguente ordine:

- nel 1950 Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna (Brescia)
- nel 1950 Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria (Roma)
- nel 1953 Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e per il completamento dell'obbligo scolastico (Roma)
- nel 1953 Centro Didattico Nazionale per i Licei (Roma)
- nel 1953 Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Tecnica e Professionale (Roma)
- nel 1953 Centro Didattico Nazionale per i rapporti scuola e famiglia (Roma)
- nel 1956 Centro Didattico Nazionale per l'Educazione Fisica e Sportiva (Roma)

nel 1959 Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica (Roma)  
 nel 1960 Centro Didattico Nazionale Villa Falconieri (Centro Europeo dell'Educazione - Frascati).

I centri didattici nazionali, dalla loro istituzione fino al 1977 (ora sono in via di smantellamento, essendo stati soppressi dal D.P.R. n. 419, art. 18), hanno organizzato molti corsi di aggiornamento, in collaborazione con le varie direzioni generali del Ministero, con enti ed associazioni<sup>1</sup>.

La tabella che viene riportata qui di seguito riassume il numero complessivo dei corsi organizzati dai centri didattici fino al 1972<sup>2</sup>.

In questo studio ci interessa, in particolare, mettere a punto un'analisi dell'attività di aggiornamento organizzata per gli insegnanti di scuola secondaria superiore e delle modalità adottate.

*Corsi organizzati dai Centri Didattici Nazionali*  
*Numero complessivo dei corsi e dei partecipanti fino al 1972*

<i>Centri Didattici Nazionali</i>	<i>Anno di istituzione</i>	<i>N. corsi fino al 1972</i>	<i>N. corsisti fino al 1972</i>
1. Studi e documentazione	1943	1.000	75.000
2. Per la Scuola Materna	1950	372	25.000
3. Per la Scuola Elementare	1953	956	102.974
4. Per la Scuola Media	1950	928	51.808
5. Per i Licei	1953	243	7.580
6. Per l'Istruzione Tecnica e Professionale	1953	630	15.000
7. Per i rapporti scuola e famiglia	1953	137	7.000 (*)
8. Per l'Educazione Fisica e Sportiva	1956	349	25.983
9. Per l'Istruzione Artistica	1959	94	4.897
10. "Villa Falconieri"	1960	740	37.000

(\*) In questo numero sono compresi i genitori.

(1) Un discorso a parte si rende necessario per il Centro di Villa Falconieri che, nella mutata struttura e con la nuova Direzione, sta intraprendendo una sperimentazione, inedita per l'Italia, di aggiornamento multimediale, accompagnata da strumenti di autovalutazione e di valutazione sommativa.

(2) La tabella è tratta da G. Giugni, "L'aggiornamento degli insegnanti in Italia", in *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, Regione Lombardia, Assessorato Istruzione, 1974, p. 96.



Il Centro Didattico Nazionale per i Licei, dal 1959, dà inizio all'organizzazione sistematica di attività di aggiornamento, attraverso convegni di studio, corsi e seminari, a volte *residenziali*, frequentati da professori scelti fra tutte le sedi esistenti sul territorio nazionale, altre volte *provinciali*, frequentati da professori scelti nella provincia nella quale si teneva il corso e da sedi vicine.

Può essere interessante, per questo studio, analizzare, anche se brevemente, i *temi* che sono stati oggetto dei convegni e dei corsi di aggiornamento, soprattutto per cogliere l'evoluzione che c'è stata nella loro scelta e quindi anche un cambiamento nella concezione dell'aggiornamento stesso.

Dal 1962 al 1970, vengono organizzati 39 *convegni di studio*, in generale della durata di due o tre giorni l'uno.

I *temi* dei seminari hanno riguardato soprattutto l'ambito *disciplinare* e metodologico-didattico (30 corsi su 39), l'ambito *istituzionale* (problemi legati al liceo - 6 corsi), e l'ambito più strettamente professionale dell'insegnante (formazione, tirocinio ecc. - 3 corsi). Del tutto assenti argomenti specifici inerenti le scienze dell'educazione (pedagogia, psicologia dell'età evolutiva, sociologia dell'educazione ecc.).

Dal 1959 al 1978 sono stati organizzati 225 *corsi di aggiornamento* e 23 *seminari di studio*, per un totale, quindi, di 248. I corsi avevano, in generale, la durata di una settimana, i seminari una durata di una quindicina di giorni.

*L'analisi dei temi affrontati ci dà questa distribuzione:*

corsi strettamente disciplinari	117
corsi disciplinari e metodologico-didattici	31
corsi strettamente metodologico-didattici	57
corsi su temi istituzionali (leggi, problemi del liceo ecc.)	10
corsi su scienze dell'educazione	16
corsi strettamente professionali (formazione, ruolo, funzioni)	11
corsi di cultura generale	6
Totale	248

E' evidente la netta prevalenza dei corsi a carattere strettamente disciplinare. In 31 corsi si abbina il tema disciplinare al problema didattico che vi è connesso. Nei corsi del 1961 e 1962, accanto alla didattica compare la psicologia, ma non siamo in grado di precisare con quale funzione e contributo. Dal 1963 al 1966 prevalgono nettamente i corsi a carattere disciplinare e si fanno corsi metodologico-didattici separati. (Esempi: corso disciplinare: "Storia della lingua italiana e critica stilistica"; corso metodologico-didattico: "La didattica dell'italiano nel biennio liceale").

Dal 1966 vengono affrontati più direttamente problemi come quelli

legati al tipo di scuola, o problemi di didattica, psicologia, ecc.

A nostro avviso, si opera una netta correzione di impostazione a partire dal 1970: lo si nota analizzando i temi scelti a partire da questa data, che sono centrati soprattutto sui problemi della scuola secondaria o su grandi temi che man mano vengono alla ribalta (e di moda), come l'interdisciplinarietà, la valutazione, ecc. Nel 1970, accanto a corsi come "Dal Verismo al Futurismo", compaiono i primi corsi sul tipo del seguente: "Problemi pedagogici e psicologici dell'adolescenza con particolare riguardo all'apprendimento" (febbraio 1970). Il tema strettamente disciplinare continua cioè a coesistere con altri temi, ma dopo il 1970 scompare dall'elenco dei temi fino al 1978.

Dal 1971, quindi, i corsi di aggiornamento sembrano orientarsi ai problemi posti dal cambiamento in atto nella scuola e acquistano una maggiore aderenza con la realtà educativa della scuola liceale. Molti temi di corsi riguardano l'ambito più strettamente professionale dell'insegnante o il processo di insegnamento: temi frequenti sono il problema della valutazione, dell'interdisciplinarietà, l'insegnamento come processo di comunicazione, la dinamica di gruppo, la sperimentazione nella scuola secondaria, audiovisivi nella scuola, nuove tecnologie per l'insegnamento.

Il *Centro didattico nazionale per l'istruzione tecnica e professionale* ha organizzato numerosi corsi di aggiornamento nei vari campi dell'istruzione tecnico-professionale, toccando via via quasi tutti gli argomenti inerenti ai vari settori dell'industria, artigianato ecc. Il centro ha assegnato periodicamente borse di studio a insegnanti di materie professionali, per consentire loro di frequentare istituti universitari, aziende o enti che svolgessero particolari attività inerenti al settore e alle necessità degli istituti di appartenenza dei beneficiari delle borse.

Il *modello didattico adottato* man mano nei corsi di aggiornamento si è andato progressivamente evolvendo dalla formula della lezione cattedratica, alla formula della lezione-discussione-lavoro di gruppo, che lascia maggior spazio all'attività diretta dei corsisti.

### **Alcune osservazioni**

Malgrado gli sforzi compiuti dal Ministero e dai centri didattici nazionali nei confronti dell'aggiornamento degli insegnanti in servizio, il giudizio, anche della stessa amministrazione scolastica, è estremamente critico nei confronti di quanto fatto in passato, soprattutto in ordine a questi aspetti:

- eccessiva centralizzazione delle proposte e delle iniziative, che spesso sono avulse dal contesto in cui gli insegnanti operano;
- scarso numero di insegnanti coinvolti nel processo di aggiornamento;
- difficoltà a valutare i risultati dei corsi stessi.

"Le iniziative di aggiornamento fino ad oggi attuate, indipendentemente da encomiabili sforzi compiuti a livello elevato di talune iniziative, non hanno avuto quel carattere organico e quel coordinamento programmato che contribuiscono ad accrescerne le possibilità di incidenza e di produttività. Ed è altresì necessario assicurare, di tali attività, effettive analisi e valutazioni non puramente quantitative ed estrinseche"<sup>1</sup>.

I rilievi critici che, di volta in volta, l'amministrazione scolastica ha formulato nei confronti dei corsi di aggiornamento, trovano un riscontro e un'accentuazione anche in altri ambienti. Si sottolinea soprattutto che<sup>2</sup>:

1. nelle attività di aggiornamento *si opera una netta distinzione fra aggiornamento culturale e aggiornamento professionale*, mentre l'aggiornamento è valido solo quando "la ristrutturazione delle conoscenze e delle informazioni si accompagna al processo di ricerca, all'assunzione critica di metodi e tecniche didattiche, alla sperimentazione di ipotesi formulate in relazione alle esigenze innovative";

2. l'aggiornamento non è riuscito a superare l'intellettualismo e il didattismo del nostro sistema di insegnamento, per cui "invece di contribuire a modificare il sistema, lo conserva, rafforzando l'atteggiamento ricettivo e depositario dell'insegnante";

3. l'aggiornamento, così come è stato organizzato finora, ha il carattere dell'accentramento, dell'improvvisazione e della mancanza di una programmazione globale.

L'esperienza dei corsi ministeriali, pur nello sforzo di colmare soprattutto le lacune nella formazione di base degli insegnanti, può quindi essere presa in considerazione per il futuro quasi unicamente in "negativo", come patrimonio di esperienza che dovrebbe indicare gli errori da evitare e le alternative più valide. Soprattutto, le iniziative future dovranno orientarsi *verso un aggiornamento che, inserendosi nella vita della scuola, cessa di esserle estraneo e cessa di essere un momento di evasione o un mezzo utilitaristico, che non contribuisce a cambiare la scuola.*

## 2.2. Iniziative di enti locali

Fra le iniziative che gli enti locali hanno promosso per l'aggiornamento degli insegnanti, ci limitiamo ad accennare a quella del C.I.S.E.M. di Milano

(1) Circolare n. 244 dell'Ufficio Studi e Programmazione e O.M. del 16.7.70, riguardante il "Piano per i corsi di formazione e aggiornamento per il 1971".

(2) Per queste osservazioni vedi G. Giugni, *L'aggiornamento degli insegnanti in Italia*, CDN, Roma, 1974, pp. 36-37.



e a quella della Provincia autonoma di Trento, che ci sembrano le più significative di questo genere.

### 2.2.1. L'attività del C.I.S.E.M. per la formazione in servizio degli insegnanti

Il C.I.S.E.M. (Centro per l'innovazione e la sperimentazione educativa milanese) è un centro studi, sorto nel 1972, dalla collaborazione tra Ministero della Pubblica Istruzione, Provveditorato agli Studi e Provincia di Milano, come supporto all'avvio delle prime sperimentazioni di scuola media onnicomprensiva nella provincia. Il centro si è posto come obiettivo fondamentale quello di affrontare e avviare iniziative in relazione ai diversi problemi connessi con l'innovazione scolastica. I temi affrontati sono quelli del rapporto nuova didattica/organizzazione degli spazi edilizi, attrezzature; della professionalità e del rapporto sistema di formazione, sviluppo economico, mondo del lavoro; della sperimentazione nella media superiore; del rapporto scuola di base, secondaria superiore; delle esperienze internazionali di innovazione ai vari livelli; dei problemi della formazione e dell'aggiornamento del personale insegnante.

Dell'attività del C.I.S.E.M. prendiamo qui in considerazione i seminari in preparazione al Convegno e i seminari e attività di studio per docenti di scuola secondaria superiore.

Per quanto riguarda i *seminari in preparazione al Convegno*, che si è svolto a Milano il 26-27-28 gennaio 1979<sup>1</sup>, può essere interessante indicare alcuni temi approfonditi, quali:

- il nuovo quadro istituzionale dell'aggiornamento, come risulta dalla piena applicazione dei decreti delegati e dei recenti atti legislativi;
- il problema dell'utilizzazione dei "beni" culturali ai fini della riforma;
- contenuti e finalità dell'area comune;
- educazione alla comunicazione linguistica nel quadro della riforma della scuola secondaria superiore;
- lavoro ed educazione tecnologica;
- educazione scientifica: problemi e prospettive;
- l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria riformata.

Per quanto riguarda i *seminari e attività di studio per docenti di scuola secondaria superiore*, anche nell'anno scolastico 1977-78, come già a partire dall'anno scolastico 1975-76, è stato proposto uno *specifico servizio di arricchimento culturale e di sostegno alle iniziative di innovazione e sperimentazione educativa*.

(1) Il convegno aveva come tema "Programmazione e attuazione della Riforma della scuola secondaria superiore". Per chi fosse interessato, nel frattempo, sono usciti gli atti di questo convegno a cura del C.I.S.E.M.: *Costruire la riforma*, Franco Angeli, 1979.

Le iniziative proposte sono di due tipi: *seminari esterni* e *seminari interni*.

I contenuti riguardanti i *seminari esterni* sono stati raggruppati in *tre grandi aree disciplinari*:

a) *educazione alla comunicazione* (tre seminari che sono stati svolti in diverse realtà territoriali della provincia);

b) *educazione scientifica* (quattro seminari, su temi diversi, con le caratteristiche precedenti riguardo alla sede);

c) *scienze sociali* (quattro seminari suddivisi per specifici settori disciplinari, svolti in varie sedi della provincia, coordinati da un gruppo di lavoro centrale).

I seminari si sono svolti parte a Milano e parte in provincia, e hanno cercato di corrispondere a situazioni ed esigenze distrettuali. Erano ammessi gli insegnanti delle scuole secondarie superiori della provincia di Milano e ogni insegnante poteva iscriversi a un solo seminario. Per ogni seminario è stato fissato un numero massimo ottimale, che variava da un minimo di 25 a un massimo di 100 partecipanti, ai fini di una corretta e scientifica conduzione dello stesso. Per lo svolgimento dei vari temi, si è fatto ricorso all'apporto delle università milanesi e dell'Università di Pavia.

Il *modello didattico* adottato per questi seminari va considerato in relazione al tema specifico trattato: alcuni seminari, come quello sui problemi della comunicazione, quello sulla scuola come organizzazione complessa, si sono incentrati soprattutto sulla discussione, sul lavoro di gruppo, sull'apporto personale di studio e di esperienze dei partecipanti; altri corsi, proprio per il loro tema, hanno avuto invece piuttosto l'impostazione sulla lezione-discussione e molto spazio è stato riservato all'esposizione da parte del docente.

Nel 1977-78 si sono inoltre svolti, presso la sede del C.I.S.E.M. a Milano, *seminari interni*, caratterizzati come gruppi di studio, costituiti da *insegnanti che già avevano partecipato alle precedenti iniziative*.

Si sono costituiti *tre gruppi di studio*:

1. *Gruppo di studio sull'educazione linguistica*, formato da insegnanti che, dopo aver partecipato ai corsi di aggiornamento sull'educazione linguistica organizzati nel 1976 e nel 1977, *hanno sentito l'esigenza di continuare il lavoro iniziato*, e, nello stesso tempo, di *costituire un punto di riferimento (anche materiale) e di stimolo per iniziative analoghe*.

2. *Gruppo di studio sull'insegnamento delle discipline scientifiche* che si è formato in seguito all'esigenza di approfondire e rielaborare quanto era emerso da un corso precedente. Come scopo ci si è proposta l'individuazione di obiettivi, contenuti e metodi che possano caratterizzare l'insegnamento delle scienze fisiche e naturali nell'area culturale comune di una scuola riformata.

3. Gruppo di studio sull'insegnamento dell'economia politica, che si è costituito in occasione del corso organizzato nel 1977 e si è proposto questi obiettivi:

- individuare i caratteri del processo di rinnovamento in atto nella didattica delle discipline economiche o delle discipline a queste in parte collegate;
- collegare tale processo al dibattito sui caratteri e le finalità che dovrebbero essere propri della scuola secondaria superiore riformata;
- attuare un servizio di consulenza e di documentazione nei confronti dei docenti che già da ora intendano introdurre innovazioni nelle discipline che chiamano in causa l'economia politica.

Il C.I.S.E.M., in seguito alle numerose richieste che gli sono pervenute, ha prestato la sua consulenza alle scuole, ai colleghi dei docenti, ecc. su vari problemi. Durante l'anno scolastico 1977-78 sono stati effettuati diversi interventi nelle scuole della provincia, soprattutto sui temi come: i problemi dell'aggiornamento, della sperimentazione, della riforma della scuola secondaria superiore, della programmazione e valutazione dell'attività didattica.

#### Alcune osservazioni relative all'attività del C.I.S.E.M.

Questa breve e sintetica esposizione dell'attività svolta dal C.I.S.E.M. in questi ultimi anni ha avuto lo scopo di mettere in risalto i criteri adottati nelle varie iniziative per l'aggiornamento e, soprattutto, quanto di valido in termini di *generalizzabilità* esse contengono.

Ci sembra che gli aspetti qualificanti di questi interventi possano essere così sintetizzati:

- gli interventi sono stati la risposta a *reali bisogni* emersi ed esplicitati dai docenti e dalle singole scuole;
- per questo si è cercato di collocare i singoli interventi all'interno di una *programmazione* e di una aggregazione per aree di interesse;
- nel contempo, la realizzazione degli interventi ha seguito il criterio del *decentramento* nel territorio della provincia, nella misura in cui ciò era reso possibile e opportuno;
- gli interventi sono stati in generale di un buon livello, sia sul piano organizzativo, che sul piano più strettamente contenutistico;
- l'organizzazione di seminari interni, come approfondimento e rielaborazione di stimoli e di contenuti ricevuti dai corsi precedenti, rappresenta forse il tentativo più significativo per dare una *continuità* a momenti di aggiornamento, che altrimenti rischiano di restare episodi isolati. Il C.I.S.E.M. dimostra, attraverso questa opportunità offerta agli insegnanti, *l'importanza di una formazione che sia continua e nello stesso tempo che abbia un punto di riferimento anche concreto.*

### 2.2.2. Il progetto scuola-lavoro della Provincia autonoma di Trento

Fra le iniziative per l'aggiornamento degli insegnanti di scuola secondaria superiore, merita di essere preso in considerazione il progetto che il Centro di Orientamento Professionale della Provincia autonoma di Trento, Assessorato Istruzione, ha avviato nel 1979, in collaborazione con alcuni istituti tecnici e professionali della provincia e con l'Associazione degli industriali della provincia stessa.

La premessa dalla quale si è partiti, è la considerazione che, nel dibattito sulla scuola secondaria superiore, sembra ormai acquisito che questa scuola debba avere, accanto e insieme ad altri obiettivi educativi, anche una finalità specificamente professionalizzante. "Ciò comporterebbe l'esistenza di interrelazioni continue tra il mondo del lavoro e il sistema scolastico, che dovrebbe tenere presenti, nella programmazione dell'attività didattica, anche i bisogni e le richieste del sistema occupazionale sia per quel che riguarda la ripartizione per settori che per livelli"<sup>1</sup>.

Tra sistema scolastico e attività lavorativa, attualmente, in Italia, esiste uno squilibrio, dovuto "alle incompatibilità tra la logica e gli obiettivi nei due sistemi". In particolare, si può rilevare come esista uno scarto "tra le aspettative maturate nel periodo scolastico e le concrete possibilità di impiego", così pure che "le competenze fornite dalla scuola sono inadeguate all'inserimento lavorativo, sia pure in modo iniziale". Una considerazione, tuttavia, va tenuta presente: è senz'altro illusorio "aspettarsi che il sistema formativo possa soddisfare le esigenze connesse con lo specifico inserimento nel mondo della produzione". La soluzione sembra essere piuttosto quella di "*cercare concretamente e sistematicamente il contatto tra scuola e lavoro*", per consentire un confronto continuo tra i due sistemi e, nei limiti del possibile, un reciproco adattamento".

L'obiettivo del progetto elaborato a Trento, è quindi quello di una "*ipotesi per rivisitare gli attuali programmi di insegnamento alla luce di un confronto costruttivo e costante tra scuola e lavoro*".

Nel progetto si prevede di coinvolgere insegnanti e studenti, insieme ad alcune aziende, in modo da offrire opportunità di approfondimento sul piano teorico e occasioni di verifica e di confronto nella realtà pratica sotto forma di "stages", tali da configurare in qualche modo "un principio di alternanza tra l'esperienza di studio e di lavoro, anche se il loro obiettivo è l'*acculturazione al lavoro*, piuttosto che la professionalizzazione specifica".

Il progetto prevede *sei fasi*, strettamente collegate fra di loro:

(1) Per queste considerazioni e per un approfondimento dei contenuti del progetto, vedere il "Progetto pilota scuola-lavoro", disponibile presso il Centro di Orientamento Professionale della Provincia autonoma di Trento.

a) breve periodo di formazione per i coordinatori che seguiranno i cinque gruppi di insegnanti;

b) preparazione dell'esperienza attraverso un aggiornamento professionale degli insegnanti, seguito da un ripensamento del programma di studio annuale alla luce delle esperienze maturate e delle conoscenze acquisite;

c) elaborazione di linee operative per una sperimentazione immediatamente traducibile in autonoma attività didattica;

d) verifica esterna delle conoscenze maturate nella classe attraverso esperienze di visite aziendali;

e) verifica e analisi globale della esperienza e dell'attività svolte nell'intero arco dell'anno;

f) valutazione del progetto in termini di generalizzabilità dell'esperienza anche avvalendosi di strumenti tecnici allo scopo predisposti.

I docenti coinvolti in questa esperienza sono una *trentina*, divisi in cinque gruppi. Ogni gruppo di docenti:

- partecipa a 9 incontri comuni

- visita 5 aziende di cui

  - 2 piccole

  - 2 medie

  - 1 grande.

Gli studenti vengono coinvolti nel progetto nella terza e quarta fase, dapprima attraverso l'elaborazione di informazioni in classe e poi attraverso visite guidate in azienda.

### Alcune osservazioni

Il progetto, elaborato a Trento e che ha preso l'avvio alla fine di novembre del 1978, verrà realizzato nell'arco di un triennio. Non è quindi possibile procedere a una valutazione globale dell'esperienza. Tuttavia, si possono già fare, in questa sede, alcune considerazioni provvisorie, in merito all'impostazione del progetto stesso, ai suoi obiettivi e al modulo organizzativo che è stato scelto.

Questi sono, a nostro avviso, gli aspetti positivi:

1. in generale, il fatto di tentare un aggancio tra scuola e mondo esterno, all'interno del quale la formazione degli insegnanti acquista un carattere di concretezza assai ampio;

2. per la buona riuscita dell'esperienza, si è deciso di *coinvolgere l'intero consiglio di classe* e non solamente gli insegnanti delle materie tecnico-professionali, ritenendo che fosse importante lo sviluppo dell'atteggiamento complessivo di tutta la scuola nei confronti del mondo del lavoro;

3. si è pensato alla *formazione* di coloro che poi avrebbero assunto il



compito di *coordinatori*, ruolo estremamente importante per la riuscita di tutta l'esperienza;

4. in tutto il progetto si avverte un legame stretto tra formazione culturale e formazione professionale; i momenti specificamente teorici sono orientati e finalizzati alla traduzione in termini didattici di un programma per gli allievi;

5. in sede di verifica e valutazione si pensa a una *generalizzabilità* dell'esperienza, ciò che è evidentemente significativo e importante, se non si vuole ridurla a un tentativo isolato e che si esaurisce in sé.

### 2.3. L'esperienza dei laboratori

L'aggiornamento degli insegnanti delle discipline scientifiche pone numerosi problemi, in parte comuni con l'aggiornamento in generale di tutti gli insegnanti, in parte specifici.

Comuni sono i problemi riguardanti le strutture, i mezzi, le persone per l'organizzazione dell'aggiornamento su scala nazionale e locale; comune è il problema della continuità tra formazione di base e formazione in servizio, del ruolo dell'università, della partecipazione diretta alla ricerca educativa e didattica ecc.

Accanto a questi problemi generali, esistono problemi specifici, posti dalla natura stessa dell'insegnamento scientifico, che si basa essenzialmente sulla dimostrazione, sull'attività sperimentale e quindi sull'uso di strumenti di laboratorio, di materiali, di tecniche di conduzione degli esperimenti.

Su invito del Ministero della P.I., il CNR istituiva nel 1975 una Commissione, con il compito di studiare il problema dell'aggiornamento degli insegnanti di discipline scientifiche. A partecipare ai lavori della Commissione, vennero chiamati esperti designati dalle diverse società scientifiche: anatomia, botanica, chimica, fisica, mineralogia, matematica, zoologia.

La Commissione, dopo aver esaminato le più importanti iniziative negli anni passati e dopo aver individuato, nell'ambito di ciascuna disciplina, le attività e i gruppi di ricerca nel momento presente più impegnati e disponibili, ha indicato come prioritari due temi di studio:

a) analisi dei caratteri essenziali che dovrebbe avere l'insegnamento scientifico nella futura scuola dell'obbligo. Questa ricerca è stata denominata dei "contenuti minimi", perché aveva come scopo di indicare gli obiettivi e i contenuti della formazione scientifica di base da realizzare nella scuola dell'obbligo;

b) definizione di *alcuni strumenti operativi* direttamente utilizzabili

dagli insegnanti nelle strutture esistenti e in quelle previste dalla nuova normativa, in particolare dal D.P.R. n. 419. Questa ricerca è stata denominata "Biblioteche e Laboratori tipo per l'aggiornamento degli insegnanti di discipline scientifiche".

Come risultato di queste analisi, la Commissione ha elaborato un documento (al quale attingiamo) che, è sottolineato, va considerato un *contributo* delle Società Scientifiche ai problemi dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti.

Nel documento citato si prospetta l'istituzione di *Centri per insegnanti a vari livelli*, in cui realizzare attraverso strutture di Biblioteche e Laboratori strettamente integrati, nuove forme di aggiornamento. In questo capitolo prendiamo in considerazione il problema dell'organizzazione dei laboratori e le esperienze relative, mentre più avanti verrà affrontato in modo più esauriente il problema dei centri per insegnanti.

Il *laboratorio* è una struttura che si colloca come parte integrante di un centro per insegnanti, è in sostanza *una modalità organizzativa del centro*, in cui:

1. gli insegnanti possono lavorare direttamente alla produzione di materiali, al loro uso flessibile e creativo, alla invenzione e creazione di progetti di lavoro didattico, alla costruzione di semplici strumenti di ricerca e così via (è evidente che qui ci si riferisce a tutte le discipline e non esclusivamente a quelle scientifiche);

2. esiste una struttura di *seminario permanente* per l'aggiornamento, sotto forma di progetti di lavoro didattico, definiti entro obiettivi precisi e all'interno di un dato periodo di tempo.

Indicazioni su quali attrezzature indispensabili dovrà avere un centro-laboratorio possono emergere solo da eventuali esperienze didattiche in merito. Per questo, la Commissione propone una sperimentazione coordinata su scala nazionale con l'obiettivo a breve termine di definire una programmazione seria per l'attuazione di alcuni centri sperimentali. Si specifica che per programmazione seria si intende "non solo una lista di attrezzature, strumenti e materiali, ma proposte specifiche di attività di aggiornamento corredate di programmi dettagliati, di eventuali corsi, schede di lavoro, modalità e strumenti di valutazione, liste dei materiali e strumenti necessari all'attuazione pratica dei corsi stessi".

Da quando la Commissione ha formulato alcuni suggerimenti, in merito alla realizzazione graduale di una rete di laboratori disseminati sul territorio nazionale, non si è preso ancora una decisione e quindi non si è avviata quella sperimentazione graduale e controllata che veniva suggerita. In sostanza si è continuato a lavorare, dove già si lavorava, senza però ulteriori appoggi.

Le esperienze più interessanti, riguardanti l'organizzazione e il funzio-

namento di laboratori scientifico-didattici sono quelle legate ai laboratori sperimentali già esistenti da qualche tempo.

Il *laboratorio di Foligno* è un laboratorio centrale del Ministero della P.I. Usufruisce di personale comandato (1 direttore più 1 tecnico) ed è ospitato in locali che sono di proprietà del comune di Foligno. Il laboratorio è finanziato in parte dal comune e in parte dal Ministero, tramite il liceo del luogo vicino. Il laboratorio non ha autonomia giuridica. Il laboratorio di Foligno organizza corsi di aggiornamento e visite guidate per le scuole.

Il *laboratorio di Lugo di Romagna* è un potenziamento dei laboratori del liceo scientifico ed è fatto funzionare dagli stessi insegnanti.

Il *Centro di Fisica del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnica* dal 1955 organizza attività di aggiornamento per gli insegnanti e per le scuole: lezioni sperimentali, simulazione di lezioni, dimostrazione di esperimenti, visite guidate.

Queste ed altre realtà, messe a confronto, potrebbero già far emergere alcune indicazioni su *come creare ed organizzare un laboratorio* nelle varie situazioni scolastiche e nelle diverse realtà territoriali.

### **I corsi di aggiornamento organizzati dal Centro di Fisica del Museo della Scienza e della Tecnica**

Obiettivo di questi corsi è un miglioramento qualitativo dell'insegnamento della fisica, da realizzarsi sia attraverso l'uso sistematico del laboratorio durante le lezioni a scuola, sia aggiornando i programmi con l'introduzione dei più recenti temi della fisica nell'insegnamento.

Nella realizzazione dei corsi, la maggior parte dei quali della durata di una *decina* di giornate, il discorso sull'insegnamento della fisica si muove su due binari:

- le esercitazioni di laboratorio e le lezioni sperimentali, presentate dai docenti del centro;
- le lezioni-conferenze tenute in parte da docenti universitari e in parte da docenti del centro.

Le esercitazioni di laboratorio consistono in esperienze eseguite dai corsisti nel laboratorio del Centro sotto la guida dei docenti del centro stesso e hanno per tema i vari capitoli della fisica. Sono esperienze che possono essere realizzate in un laboratorio di fisica scolastico, sia con l'attrezzatura di normale dotazione, sia con attrezzature più moderne, comunque facilmente reperibili o costruibili direttamente nelle scuole. La successione delle esercitazioni attive in laboratorio e la presentazione delle esperienze consentono all'insegnante che segue il corso di *acquistare dimestichezza* con il lavoro di laboratorio, stimolandolo ad *avvalersi* con nuovo e maggiore interesse *del laboratorio* di cui è dotata la scuola dove insegna.



Nella preparazione dei corsi di aggiornamento si tiene presente il fatto che "troppo spesso, purtroppo, l'insegnante di fisica diserta il laboratorio della propria scuola e ciò perché, in molti casi, il curriculum universitario non gli ha fornito un'adeguata preparazione sperimentale oppure tale preparazione non corrisponde a quella che si richiede per un uso razionale di un laboratorio didattico di fisica"<sup>1</sup>.

Questi corsi di aggiornamento hanno anche come scopo quello di sollecitare gli insegnanti ad *ammodernare i contenuti* dell'insegnamento. Per questo si tengono lezioni-conferenze, i cui temi a volte hanno un livello scientifico elevato per consentire ai corsisti un approccio alla ricerca scientifica odierna, altre volte il livello è mantenuto accessibile per studenti delle scuole superiori, in modo da consentire un immediato trasferimento del tema nell'ambito dell'insegnamento in classe.

Accanto al problema della preparazione nella disciplina specifica, non viene perso di vista il problema della sua traducibilità in termini pedagogico-didattici e questo si realizza soprattutto con *l'uso critico e sistematico del laboratorio* e favorendo le esercitazioni di gruppo degli allievi.

Oltre ai corsi di aggiornamento qui descritti, il Centro di Fisica del Museo della Scienza e della Tecnica organizza anche *corsi interdisciplinari sull'insegnamento delle materie scientifiche*, rivolti a insegnanti di ogni ordine di scuola.

Nel 1977 il Centro di Fisica ha registrato oltre tremila presenze nei vari corsi di aggiornamento.

Esperienze come queste del Centro di Fisica di Milano, così come quella del Centro di Foligno, sono senz'altro ricche e costruttive e possono costituire, anche in futuro, uno dei diversi momenti dell'aggiornamento degli insegnanti, ma non l'unico.

Questa modalità di aggiornamento, in altre parole, è valida nella misura in cui si inserisce e si coordina ad una attività di formazione permanente, che nasce nella realtà scolastica, per poi alimentarsi anche esternamente, per esempio attraverso periodi di particolare approfondimento come questi illustrati.

(1) Mario Pavan, *Il Centro di Fisica del Museo della Scienza e della Tecnica e la sua attività*, materiale di lavoro per il Convegno del C.I.S.E.M., Milano, 26 - 28 gennaio 1979.

## 2.4. L'iniziativa dell'O.P.P.I.

L'Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti (O.P.P.I.) è un'associazione sorta nel 1965 con lo scopo di "promuovere la formazione e l'aggiornamento di insegnanti e di operatori nel campo dell'*educazione e della formazione professionale*. A tale fine compie studi e ricerche nel campo delle scienze dell'educazione e organizza corsi, seminari, convegni, anche a livello internazionale, con particolare riguardo ai paesi della Comunità Europea". Le iniziative che l'ente ha portato avanti in particolare durante questi anni sono orientate verso la *preparazione di formatori* e la *sperimentazione di nuove tecnologie dell'educazione*.

L'O.P.P.I. ha istituito, al suo interno, un "Servizio psico-pedagogico e didattico" che, prendendo a modello i "Teachers' Centers" inglesi, ha assunto la configurazione di un "*centro per insegnanti*": attorno ai docenti e specialisti dei primi corsi si sono raggruppati col passare degli anni un centinaio di insegnanti che, attraverso la partecipazione ai corsi e mediante personale impegno di ricerca, hanno reso possibile la creazione di numerosi gruppi di lavoro. Questi gruppi, impegnati in una continua attività di autoformazione e di ricerca nei settori psicopedagogico, didattico e scientifico danno vita anche a *corsi* destinati ai loro colleghi insegnanti.

Al momento della programmazione dei corsi, l'O.P.P.I. fornisce i relatori e i consulenti, i moderatori dei lavori di gruppo e il materiale di studio opportunamente elaborato. Per ogni corso viene cioè costituita una *équipe tutoriale*, con un proprio programma di lavoro.

Il programma di lavoro viene di volta in volta studiato e formulato *in base alle richieste e alle necessità* degli insegnanti o delle scuole che hanno fatto richiesta del corso. Gli insegnanti che partecipano ai corsi vengono poi sollecitati ad adattare alla propria situazione di insegnamento le proposte metodologiche e didattiche sulle quali hanno riflettuto, questo affinché l'approfondimento coincida il più possibile con un lavoro in situazione, che coinvolge il docente in un processo di formazione permanente personale e insieme concretamente realizzato e verificato. I corsisti, se lo desiderano, possono continuare a mantenere contatti con l'*équipe tutoriale* dalla quale sono stati seguiti; questi contatti favoriscono il ritorno verso gli esperti di verifiche e insieme di nuove sollecitazioni, che poi vengono rielaborate e ritrasmesse nella forma di nuove proposte, più adeguate ai bisogni reali degli operatori scolastici.

I corsi di aggiornamento che l'O.P.P.I. organizza sono di tipo *non residenziale e residenziale*. I corsi non residenziali, svolti fino a tutto il 1° semestre 1978, sono stati 99 con 5.068 partecipanti. Quelli residenziali 100, con 3.606 partecipanti.

Per l'organizzazione dei corsi, l'O.P.P.I. ha collaborato con il Ministero, in particolare con la Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, con la Direzione Generale Istruzione Tecnica e con l'Ufficio Studi e Programmazione. L'iniziativa dei corsi, tuttavia, non è proposta dal Ministero o dal Provveditorato, bensì da gruppi di insegnanti, che se ne fanno promotori presso il Provveditorato, affinché il Ministero dia la possibilità di attuarli.

L'*impostazione metodologica* dei corsi si è andata evolvendo nel tempo e a seguito di continue revisioni critiche: si è passati dalla tradizionale lezione-dibattito alla formula della lezione-riflessione critica-attività di sperimentazione in situazione.

Nel 1969-70 si è verificato un salto di qualità: si sono impostati i corsi sullo studio di casi concreti (dalla prassi alla teoria), si è cercato di dare maggior spazio a discussioni, sperimentazioni, seminari; si sono scelti metodi non direttivi; si è cercato di assumere in modo critico le nuove tecnologie dell'educazione.

E' del 1971-72 l'introduzione del *metodo del "problem-solving"*, che consente, individuato un problema o un caso, di svolgere il lavoro mediante la diretta partecipazione e attraverso l'esposizione di idee, di esperienze, di conoscenze. Tutto questo lavoro viene sorretto dagli esperti, che intervengono per dare gli elementi necessari per l'approfondimento.

Con l'*introduzione della gestione sociale della scuola*, l'O.P.P.I. si è assunta un ulteriore impegno, organizzando corsi finalizzati all'acquisizione di competenze relative alla gestione nell'ambito degli organi collegiali.

In relazione alla sperimentazione nelle scuole, per cercare di evitare il fenomeno dell'insegnante che, dopo aver partecipato al corso, ritorna nella sua realtà educativa e si sente "isolato", a volte anche emarginato, si è sollecitata la *formazione di nuclei di insegnanti sperimentatori*, capaci di incidere sul Consiglio di Classe, sul Consiglio di Istituto e con i vari membri degli organi collegiali. In seguito a questa esperienza, è emersa sempre più chiaramente la necessità di avere persone capaci a loro volta di formare gli altri insegnanti, e gli sforzi dell'O.P.P.I., in questi ultimi anni, si sono rivolti soprattutto alla formazione dei formatori, giungendo all'*elaborazione di un profilo del formatore* e alla *formulazione di un progetto modulare per la sua formazione*. Questo progetto prevede la successione dei vari cicli di formazione: si ritiene che la professionalità dell'insegnante sia fondata mediamente da corsi a due livelli successivi di approfondimento. Gli esperti (moderatori, esperti disciplinari, programmatori), a loro volta, abbisognano in media di una fase successiva di training nella stessa area.

L'O.P.P.I., oltre a organizzare corsi di aggiornamento, ha offerto, in questi ultimi anni, in seguito anche alle recenti circolari ministeriali in cui l'aggiornamento dei docenti è affidato all'iniziativa dei Collegi dei docenti, un servizio

di sostegno alle scuole che ne facevano richiesta.

L'O.P.P.I. si è mossa, per risolvere il problema di come "reagire" alle richieste, in tre direzioni:

1. attraverso un corso svolto in sede, 40 insegnanti operanti nelle zone da cui sono pervenute le richieste e già professionalmente preparati, hanno cercato di approfondire i problemi relativi al *ruolo dei moderatori* dei lavori di gruppo in un corso di aggiornamento. In sostanza, si è cercato di fornire alla scuola una rete capillare di aggiornatori che *fossero disponibili sul posto*. Questi insegnanti sono poi stati impegnati, quali moderatori, accanto agli esperti dell'O.P.P.I., nella loro area territoriale;

2. alle scuole sono stati offerti *tre tipi di corsi*, secondo il livello di disponibilità del Collegio docenti e degli stessi insegnanti interessati al corso:

a) relazione sul tema e dibattito;

b) interventi stimolo dell'esperto seguiti da lavoro di gruppo e intergruppo con la presenza dell'esperto;

c) alcune lezioni informative tendenti a tratteggiare nuove ipotesi operative relative al tema del corso, seguite da un certo numero di presenze di esperti nei consigli di classe o interclasse o nelle riunioni per materie già in programma nelle scuole, per sperimentare e sottoporre a verifica le nuove ipotesi operative proposte.

Quest'ultimo tipo di corso è il più vicino alla metodologia e alla "filosofia" di fondo dell'O.P.P.I., ma non sempre è realizzabile, in quanto è subordinato alla disponibilità da parte dei fruitori del corso, a una certa impostazione, che si discosta abbastanza da quella tradizionale dei corsi di aggiornamento.

3. In sede O.P.P.I., inoltre, per far fronte alle numerose richieste, si è proceduto a una revisione critica del materiale esistente (dispense, prodotti audiovisivi) e alla produzione di dispense o relazioni di esperienze, finalizzate a chiarire la metodologia e/o gli obiettivi dei corsi. Questo materiale è pensato come strumento-guida per l'aggiornamento nelle scuole, che in parte sostituisce la presenza di esperti esterni alla scuola, che altrimenti non sarebbero sufficienti, visto il numero sempre crescente delle richieste.

#### Alcune riflessioni dell'O.P.P.I.

In sede O.P.P.I. è diventata ormai abituale la verifica di quanto si è fatto e l'elaborazione, come risultato, di nuove strategie di intervento.

Da alcuni documenti O.P.P.I. è possibile trarre delle riflessioni interessanti, riguardanti soprattutto: i bisogni formativi esplicitati dagli insegnanti che hanno seguito i corsi, i tipi di richieste pervenute, i temi che sono stati scelti, il bilancio degli interventi effettuati e le relative decisioni prese per le risposte future.

Per quanto riguarda i *bisogni formativi*, gli operatori che si sono impegnati nei corsi in questi ultimi anni, hanno rilevato che ricorrono con maggiore frequenza:

1. *il bisogno di accrescere le proprie conoscenze generali e specifiche;*
2. *il bisogno di strumenti professionali*, come modelli di programmazione, criteri di valutazione, tecniche di comunicazione ecc.;
3. *il bisogno di acquisire condotte professionali più complesse*, caratterizzate da autocoscienza, storicità, capacità decisionale, flessibilità, rigore logico, socialità, affinché l'esercizio professionale non sia eterodeterminato (dall'autorità scolastica, dalle tradizioni didattiche, dai programmi, dai libri di testo, da norme ecc.), ma venga riportato nell'ambito della responsabilità personale.

Questi bisogni sono stati tuttavia, in gran parte, "razionalizzati" dagli operatori che sono intervenuti nei corsi: *gli insegnanti, in generale, non sono ancora in grado di esplicitare i loro bisogni in un modo coerente e che sia il frutto di una riflessione graduale, e insieme personale e autonoma*. La tendenza, in altre parole, è soprattutto quella di segnalare le carenze del sistema scolastico o i mutamenti intervenuti nella popolazione degli allievi.

Le *richieste di aggiornamento* riflettono, pertanto, questo modo di affrontare la crisi di professionalità e i mutamenti in corso nel sistema scolastico, attraverso una resistenza alla problematizzazione e una difesa del proprio ruolo, che si qualifica essenzialmente come un "prendere le distanze" da qualcosa che si è fatto minaccioso.

Gli operatori dell'O.P.P.I. hanno constatato una discrepanza tra le proposte da loro formulate di revisione professionale e le richieste di aggiornamento, che sono state soprattutto *richieste di mezzi didattici, di tecniche per "insegnare meglio" e di strumenti per capire meglio l'allievo* al "fine di ottenere risposte scolasticamente più efficienti". Riguardo ai problemi professionali, le richieste più frequenti sono quelle relative all'*esercizio normativo della propria professione*, come la valutazione e il voto, la disciplina e i "casi" difficili, i programmi scolastici.

Emerge con sufficiente chiarezza come gli insegnanti siano ancora, molto spesso, restii a "mettersi in discussione" e invece tendano a risolvere i loro problemi chiedendo mezzi e strumenti rispetto a "cosa fare subito".

In molti casi di intervento si è trattato quindi, prima di tutto, di *rimodulare la richiesta e di riconvertire le aspettative*: questo è avvenuto attraverso uno strumento quale il *contratto di corso*, che ha appunto lo scopo "di proporre ai destinatari gli obiettivi del corso, i risultati per i quali gli aggiornatori si sentono impegnati verso i corsisti, le modalità di lavoro. Nello scambio di comunicazioni chiarificatrici, che è tipico del 'contratto', si cerca di aiutare i corsisti a mobilitare ed esplicitare le proprie aspettative



e li si induce a verificare quale sia la distanza iniziale tra la loro domanda e l'offerta degli aggiornatori, al fine di arricchire il contesto di lavoro con la pluralità delle ipotesi e delle motivazioni e di rendere possibile ai corsisti il controllo attivo del processo di ricerca avviato<sup>1</sup>.

Il bilancio degli interventi effettuati dall'O.P.P.I. negli ultimi anni, in relazione soprattutto alle nuove modalità di aggiornamento proposte dal Ministero ai singoli Istituti, ha portato gli operatori a *modificare le tipologie di intervento* e a *tenere conto di nuovi vincoli*, in particolare dei seguenti:

- le proposte dei corsi non vengono più formulate dall'O.P.P.I., ma dalle singole scuole o gruppi di scuole;

- i vincoli, riguardanti le modalità dei corsi, erano posti dall'O.P.P.I., ora invece bisogna tener conto dei vincoli posti dalla scuola (spazi, attrezzature, tempo ...);

- i corsi erano scelti dai corsisti, ora invece, almeno in questa prima fase di nuove modalità di aggiornamento, i corsi sono spesso resi obbligatori, comportando di frequente scarsa motivazione e dove invece non sono obbligatori creano difficoltà nel corpo docente;

- i corsi, finora, si svolgevano in sede, assicurati dalla struttura e dalla presenza di operatori dell'O.P.P.I., senza perdita di tempo per spostamenti ecc.; ora i corsi si svolgono nelle scuole, con le difficoltà connesse all'istituzione e richiedono un'assistenza metodologica diversa.

Il gruppo degli operatori dell'O.P.P.I., tenendo conto dell'evolversi della situazione e delle condizioni diverse per l'aggiornamento, ha messo in luce la necessità di:

- moltiplicare i formatori;

- produrre strumenti che possano garantire il processo anche nei momenti in cui gli operatori non sono presenti. Il loro numero è nettamente inferiore alle esigenze e il loro intervento è necessariamente limitato e fissato dai finanziamenti, messi a disposizione per i diversi corsi.

L'esperienza dell'O.P.P.I., qui brevemente illustrata, costituisce un termine di confronto per le istituzioni e gli operatori che sono chiamati a gestire, programmare e coordinare gli interventi per la formazione degli insegnanti in servizio, nell'*ambito pubblico e nel quadro della nuova normativa*. Le difficoltà, i vincoli, i limiti che l'O.P.P.I. ha incontrato in questi anni sono simili a quelli che si incontreranno con un aggiornamento su vasta scala. L'esperienza dell'O.P.P.I. costituisce quindi un riferimento da utilizzare e da assumere criticamente.

(1) Maria De Benedetti, *Nuove modalità di aggiornamento degli insegnanti in servizio: l'esperienza O.P.P.I. 1977-78*, documento O.P.P.I. 1978, p. 6.

### Alcune osservazioni relative all'attività dell'O.P.P.I.

Tra i rilievi critici che vengono mossi alla tipologia di intervento elaborata dall'O.P.P.I. nel campo dell'aggiornamento, due ci sembra che meritino di essere segnalati.

Da un lato si obietta sul tipo di approccio usato di solito nei corsi, che è quello di una "messa in discussione" di se stesso, da parte degli insegnanti fruitori dei corsi. Questo comporta una discussione sul proprio ruolo e sulla propria professionalità, a volte eccessivamente prematuri rispetto ai bisogni e alle aspettative dei corsisti. Il risultato può essere una vera e propria "crisi" dell'insegnante-corsista, con la conseguente sua incapacità a reagire e a porsi positivamente nei confronti di ciò che gli viene poi proposto successivamente.

L'O.P.P.I., in sostanza, ritiene che qualsiasi aggiornamento passi prima di tutto attraverso una ridefinizione del ruolo dell'insegnante, senza la quale qualsiasi altro tipo di aggiornamento è poco produttivo. Se questo può essere vero in teoria, in realtà l'esperienza testimonia che l'insegnante ha delle resistenze a "mettersi in discussione" e pertanto sembra più opportuno un tipo di approccio, nei corsi di aggiornamento, che si inserisca sui reali problemi di insegnamento messi in evidenza dall'insegnante, sui suoi bisogni immediati, che devono trovare comunque una risposta e dai quali si può poi prendere le mosse per ricollocare il processo di insegnamento-apprendimento nel più vasto processo del mutamento sociale in atto.

L'altro rilievo critico riguarda l'orientamento dell'O.P.P.I. a formare i "professionisti" dell'aggiornamento: "l'aggiornamento decentrato e diffuso nelle scuole si è rivelato possibile solo a patto di "inventare" i professionisti dell'aggiornamento, cioè i "formatori degli aggiornatori"<sup>1</sup>. Questo obiettivo può portare all'istituzionalizzazione di un ruolo, quello del "formatore del formatore", che non sembra opportuno. Ci si chiede, per esempio, chi formerà questi specialisti, chi li potrà coordinare sul territorio ecc. Si intuisce cioè il rischio legato alla creazione di un nuovo ruolo, che, tra l'altro, potrebbe avere, come conseguenza immediata, la progressiva estraniamento dei "formatori dei formatori" dalla realtà scolastica nella quale dovrebbero intervenire, la qual cosa potrebbe generare il rifiuto da parte degli insegnanti dell'intervento stesso, vissuto come estraneo, come ingerenza o come non commisurato alle proprie esigenze.

*Non si può pensare, in altre parole, alla creazione di uno specialista dell'aggiornamento, senza prendere in considerazione i rischi elevati connessi a questo ruolo che, per il fatto di essere troppo specifico, può finire per risultare inutile o addirittura controproducente.*

(1) O.P.P.I., *Documenti*, 1-2, gennaio-giugno 1979, p. 11.

## 2.5. Iniziative universitarie

L'università, in questi ultimi anni, è stata interpellata sempre più frequentemente per interventi nel campo della formazione degli insegnanti in servizio.

C'è chi ha predisposto, come l'*Università Cattolica del S. Cuore*, un Servizio Formazione Permanente, che recepisce le diverse richieste e ne organizza le risposte, sotto forma di corsi residenziali, convegni di studio, tavole rotonde, congressi, corsi non residenziali.

Altre università mettono a disposizione i loro docenti o le loro strutture, organizzano *seminari didattici* per laureandi, a volte aperti anche agli insegnanti.

All'*Università di Torino*, il Senato accademico ha costituito, nel novembre del 1976, un apposito *Comitato Universitario per l'aggiornamento*, con il compito di studiare e organizzare iniziative nell'ambito dell'aggiornamento degli insegnanti.

Le *Giornate Pedagogiche*, organizzate da questo Comitato fra il 18 e il 29 di settembre del 1978, sono servite a fare un primo bilancio del lavoro svolto. Nel 1977/78, il Comitato Universitario ha organizzato e gestito direttamente 48 corsi di aggiornamento, coinvolgendo circa 1200 insegnanti provenienti da 170 scuole di diverso ordine e grado.

L'obiettivo di questa iniziativa è stato soprattutto quello di "proporre un intervento *organico*, cioè dell'Università nel suo complesso, *in quanto istituzione* e attraverso i suoi organi di governo ufficiali"<sup>1</sup>.

Già in passato c'erano state iniziative universitarie, ma di singoli istituti, qualche volta di Facoltà, mai del Senato accademico e si è trattato, in genere, di iniziative inevitabilmente frammentarie.

L'organizzazione e lo svolgimento dei corsi hanno fatto emergere alcuni problemi<sup>2</sup>:

1. la necessità che ci sia un *coordinamento* tra i vari enti interessati all'aggiornamento degli insegnanti (Distretti, Provveditorati, Università);
2. l'esigenza di definire il *tipo di coinvolgimento*, da parte degli universitari e degli altri insegnanti, nell'attività di aggiornamento;
3. la necessità di formulare una *tipologia dei temi di aggiornamento* e di *scegliere adeguate modalità organizzative*.

Durante le Giornate Pedagogiche del settembre 1978, per quanto ri-

(1) Comitato Universitario per l'Aggiornamento (a cura di), *L'aggiornamento degli insegnanti*, Stampatori Didattici, Torino, 1979, p. 8.

(2) Idem, p. 37 e segg.

guarda l'aggiornamento degli insegnanti della scuola secondaria superiore, è stato sottolineato che<sup>1</sup>:

a) l'aggiornamento deve mirare alla costruzione di un asse culturale unitario centrato sull'area comune (intesa non come semplice accorpamento o somma di materie);

b) è necessaria l'individuazione dei nessi teorici fra area comune e indirizzi, affrontando il nodo della formazione pre-professionale per grandi aree;

c) infine, occorre costruire un progetto di alternanze studio-lavoro da verificare con i consigli di fabbrica, gli enti locali, la regione e i sindacati ...

Il Comitato Universitario si dichiara inoltre contrario alla costituzione della figura e del ruolo dell'aggiornatore, quando afferma che "l'assunzione di responsabilità diretta da parte dell'Università nel suo complesso pare rispondere anche all'esigenza di evitare il costituirsi di un "ceto" di aggiornatori meramente tecnici, non istituzionalmente aperti al rapporto tra teoria e ricerca, che dovrebbe invece caratterizzare il contesto universitario"<sup>2</sup>.

*L'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma* ha fatto alcune esperienze di interventi verso gli insegnanti e le scuole, sotto forma di corsi di aggiornamento o di consulenza. Attualmente si è giunti alla conclusione che *le migliori forme di aggiornamento sono quelle legate alla sede di servizio* e che il modello didattico che funziona meglio per i corsi di aggiornamento, è quello che si realizza nel modo seguente:

*1° ciclo:*

breve corso residenziale di 4-5 giorni, in cui si imposta il problema e si danno alcuni strumenti operativi;

*attività in sede:*

gli insegnanti ritornano nelle loro sedi di servizio e per circa 2-3 mesi svolgono la loro attività, utilizzando gli elementi teorici appresi e usufruendo del supporto e della consulenza dei docenti del corso;

*2° ciclo:*

rielaborazione dei problemi, alla luce della loro verifica fatta nella situazione concreta di lavoro, correzione di eventuali strumenti o strategie inadeguate;

*ritorno in sede:*

continuazione dell'attività di insegnamento, utilizzando le nuove indicazioni emerse;

(1) Comitato Universitario per l'Aggiornamento (a cura di), *L'aggiornamento degli insegnanti*, cit., p. 37 e segg.

(2) Idem, p. 42.

### 3° ciclo:

valutazioni finali dei risultati conseguiti.

Questo modello didattico ha i vantaggi di legare la riflessione e l'elaborazione teorica alle condizioni di realizzabilità poste dalla situazione concreta di insegnamento. C'è quindi un flusso continuo tra teoria e prassi, gli insegnanti sono direttamente impegnati nell'applicazione e nella verifica, l'attività di formazione si svolge nella situazione di lavoro e assume il carattere della continuità, contribuendo anche a formare negli insegnanti un atteggiamento sperimentale e mettendoli nella condizione di poter operare già in condizioni di ricerca educativa. Questo modello e le indicazioni che emergono in merito, vanno senz'altro tenuti presenti.

Un'altra forma di intervento realizzata dall'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma è quella della consulenza e dei rapporti continuati con le direzioni didattiche delle scuole della città. Tutte le settimane un operatore dell'università si reca nella sede scolastica con un gruppo di studenti in pedagogia e con gli insegnanti si procede ad un lavoro comune di analisi e valutazione. E' una formula di aggiornamento basata sull'assistenza tecnica e che prevede:

- una minima o assai ridotta attività in sede universitaria;
- la massima attività nelle scuole;
- si avvale del contributo degli studenti, che in questo modo verificano direttamente, ancora in fase di formazione di base, quanto appreso nei vari corsi universitari.

*L'Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna*, nel 1979 ha deciso di non dare corso alle varie richieste che pervenivano dall'esterno e che impegnavano i vari docenti singolarmente, ma di organizzare dei *seminari interni permanenti*, nei quali si impegnano 5-6 docenti universitari e che sono aperti agli insegnanti. I temi da svolgere in questi seminari riguardano essenzialmente le innovazioni recenti in campo educativo: programmazione, valutazione, unità didattiche ecc.

*All'Istituto di Fisica dell'Università di Roma*, il Ministero aveva autorizzato la costituzione di un centro-pilota per insegnanti, che tuttavia non si è riusciti ad organizzare nella forma di un vero e proprio centro per insegnanti secondo il modello inglese, questo per difficoltà di vario genere. Il centro è costituito da una stanza con qualche attrezzatura e vi si tengono corsi di aggiornamento per insegnanti di fisica e seminari didattici per gli studenti.

Il gruppo che lavora alla Facoltà di Scienze Fisiche e Matematiche sta tentando di impostare un centro in una scuola romana, che possa funzionare come tale sia per la scuola stessa, che per altre scuole vicine.



*L'Università di Salerno* ha organizzato, nel mese di maggio del 1978, un convegno su "L'Università nella prospettiva della formazione in servizio degli insegnanti", durante il quale sono stati affrontati i problemi riguardanti il ruolo e le funzioni dell'Università in relazione alla formazione di base e alla formazione in servizio degli insegnanti.

## 2.6. Associazioni professionali e gruppi di base

Nel nostro paese esiste una lunga tradizione di iniziative di aggiornamento promosse o organizzate dalle associazioni professionali o dai gruppi di base degli insegnanti, quali:

- l'A.I.M.C. (Associazione Italiana Maestri Cattolici)
- l'U.C.I.I.M. (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi)
- l'As.pe.i. (Associazione pedagogica italiana)
- il M.C.D. (Movimento Circoli della Didattica)
- il C.E.M.E.A. (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active)
- il M.C.E. (Movimento di Cooperazione Educativa)
- il C.I.D.I. (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti)
- Nuova Scuola.

Alcune di queste associazioni svolgono la loro attività nell'ambito della scuola elementare o della scuola media inferiore. Altre, come l'U.C.I.I.M., riuniscono insegnanti del settore medio inferiore e superiore, altri ancora, come il M.C.E., il C.I.D.I., Nuova Scuola, non fanno distinzione degli insegnanti a seconda dell'ordine di scuola in cui operano, ma tendono a prendere in considerazione, via via, i problemi posti dal sistema scolastico o i problemi relativi alla categoria degli insegnanti, alla loro professionalità o all'esercizio della loro professione.

*L'U.C.I.I.M.* ha organizzato in proprio e soprattutto in collaborazione con il Ministero della P.I. molti corsi di aggiornamento, residenziali e non. Nel corso dell'anno scolastico 1977-78, per esempio, ha fatto 74 corsi in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale per i licei. In questi ultimi anni, in seguito anche all'approvazione della nuova normativa, l'associazione sta facendo una profonda riflessione sulla propria filosofia di fondo e sull'organizzazione dell'aggiornamento per il futuro.

*Il Movimento di Cooperazione Educativa* riunisce gli insegnanti di ogni ordine e grado e si configura come movimento di base, quale occasione di aggregazione per gli insegnanti, per l'elaborazione di contenuti culturali e

professionali. In particolare, una delle caratteristiche del movimento, è di non trattare per esempio problemi riguardanti le varie discipline a seconda dell'ordine di scuola in cui vengono insegnate: c'è piuttosto un approccio globale verso i fondamenti della disciplina presa in considerazione e il problema didattico-metodologico posto dall'insegnamento della disciplina nei vari ordini di scuola costituisce un secondo momento, rispetto ad un primo momento, in cui, anche per l'aspetto didattico, c'è una visione d'insieme.

Nei confronti dell'aggiornamento e della sua organizzazione, il M.C.E. ritiene che il ruolo dei movimenti di base debba essere un ruolo di stimolo e propositivo e che all'interno del movimento si possa contribuire a incentivare la presenza e la partecipazione alle iniziative organizzate nell'ambito pubblico. Già oggi, ma ancora di più in futuro, il M.C.E. ritiene di non avere il compito di organizzare direttamente o per conto, per esempio, dell'Istituto regionale l'aggiornamento degli insegnanti, in quanto il movimento porta avanti interessi di un certo gruppo e come tale risponde a interessi ed esigenze particolari.

Il C.I.D.I., il *Centro di iniziativa democratica*, si rivolge agli insegnanti per "realizzare un lavoro comune attorno agli obiettivi del rinnovamento democratico della scuola"<sup>1</sup>. E' nato nel 1972 dall'iniziativa di un gruppo di insegnanti, convinti che "nessuna riforma si attua senza il contributo e la volontà di coloro che dovranno tradurla in 'lavoro' quotidiano".

Il C.I.D.I. vuole offrire quindi a tutti i docenti "un punto di aggregazione che per i temi che affronta, lo 'stile' che lo caratterizza, consenta loro di avviare questo processo di riqualificazione che dalle 'cose' solleciti ad un impegno più complessivo in direzione del rinnovamento della scuola".

L'attività del C.I.D.I., per stessa ammissione dei rappresentanti, si può configurare come aggiornamento solo in senso lato, in quanto suggerisce ipotesi e proposte che non si sostituiscono, ma anzi sollecitano l'aggiornamento istituzionale.

"Il C.I.D.I. non intende gestire in proprio i corsi di aggiornamento o gareggiare con altre strutture che si occupano di questa materia, perché siamo contrari a che l'aggiornamento sia appaltato ad associazioni private. Riteniamo cioè che l'aggiornamento vada gestito dalle istituzioni pubbliche; altro sarà il ruolo dell'associazionismo: soprattutto suscitare una domanda generalizzata, operare perché si dia vita a meccanismi e procedimenti che garantiscano pluralismo all'interno delle strutture pubbliche".

Il C.I.D.I., in sostanza, si considera "agente di trasformazione del sistema e dei criteri di aggiornamento e non agenzia competitiva di formazione".

(1) Queste informazioni sono tratte da una scheda informativa diffusa dal C.I.D.I. stesso.

Questo non significa che non fa aggiornamento, ma che lo fa in un'ottica particolare. I criteri adottati finora all'interno del movimento per l'aggiornamento sono<sup>1</sup>:

a) nei gruppi di lavoro vengono introdotti degli indispensabili elementi (o orientamenti o "chiavi di lettura") di carattere teorico; e questo perché, dietro ogni atto didattico, dietro ogni scelta tecnica deve esistere una grossa elaborazione di ricerca e di pensiero. Dall'individuazione di linee teoriche ha senso l'individuazione di precise ipotesi da verificare e tradurre in sequenze curriculari;

b) l'aggiornamento è oltre che teorico, anche metodologico. In questo senso nei gruppi acquista senso l'esame delle esperienze di lavoro e il confronto.

Il C.I.D.I., anche nella scelta metodologica di un'attività di aggiornamento, non intende intervenire nelle diverse sedi "per organizzare localmente progetti di formazione precostituiti. Incentiva piuttosto questo processo: gli insegnanti che si riconoscono nella metodologia di 'aggiornamento' del C.I.D.I. sono invitati a riportare nelle sedi di lavoro le ipotesi teorico-applicative, chiamando i colleghi a un confronto fondato anche su proposte operative precise".

Il C.I.D.I., oltre a queste modalità di aggiornamento, svolge altre funzioni:

a) *una funzione aggregativa a livello di massa*, chiamando i docenti a un confronto culturale, permettendo un dibattito sui contenuti dell'insegnamento e sulle metodologie;

b) *una funzione di consulenza e di documentazione*;

c) *una funzione di promozione culturale*, mediante convegni e dibattiti a livello centrale e distrettuale, seminari di studio e di approfondimento.

Le disponibilità finanziarie sono tutte volte al potenziamento di queste funzioni e *non* al riconoscimento di prestazioni professionali di esperti, che vi lavorano volontariamente e gratuitamente.

*Nuova Scuola* è un movimento di recente costituzione, di ispirazione cattolica, nato da insegnanti, genitori, presidi, uomini politici impegnati nel mondo della scuola.

Scopo del movimento è la preparazione di base per tutte le persone che operano nella scuola, attraverso corsi, tavole rotonde, pubblicazioni.

Per quanto riguarda l'aggiornamento degli insegnanti, si facilita la formazione di gruppi di lavoro, che trovano una sede per lavorare nel centro.

(1) C.I.D.I., "Riflessioni sul problema dell'aggiornamento degli insegnanti", materiali di lavoro del Convegno C.I.S.E.M., Milano, 26-28 gennaio 1979.

All'interno di Nuova Scuola si cercano di approfondire in modo particolare i problemi legati *alla elaborazione delle ipotesi educative* che stanno alla base della funzione docente.

Si ritiene che la forma migliore di aggiornamento sia quella dell'auto-aggiornamento legato alle situazioni educative e che *l'associazionismo possa e debba contribuire a promuovere una realtà permanente di bisogno di aggiornamento, garantendo anche la possibilità di aggiornarsi in luoghi e con persone affini.*

### Capitolo III - Alcuni nodi problematici

In questo capitolo vengono messi in evidenza e discussi alcuni problemi riguardanti l'organizzazione della formazione in servizio degli insegnanti, in particolare di quelli della scuola secondaria superiore. Questi problemi sono stati discussi durante le interviste a *testimoni privilegiati*, condotte soprattutto nella fase iniziale di questa ricerca, e durante i *quattro incontri di studio*, organizzati dalla Fondazione G. Agnelli a Roma e a Milano, nei mesi di dicembre 1978, febbraio e marzo 1979, rispettivamente con dei gruppi di esperti (due incontri), con alcune Società Scientifiche (un incontro), con gruppi di base degli insegnanti (un incontro). Nel corso del 1979 sono pure stati interpellati i vari sindacati della scuola, confederali e autonomi.

Durante questi numerosi contatti, sono emersi alcuni *nodi problematici fondamentali* che trattiamo qui di seguito, cercando, nella misura del possibile, di delinearne la soluzione o le alternative più valide.

#### 3.1. Quali sono i vantaggi e i limiti dell'aggiornamento in sede?

Per aggiornamento in sede s'intende quell'aggiornamento che si compie all'interno della scuola dove l'insegnante svolge la sua attività. E' un aggiornamento che, legandosi alla situazione di servizio, si qualifica come *auto-aggiornamento* e come *aggiornamento continuo*, cioè come "processo permanente di professionalizzazione e di socializzazione"<sup>1</sup>.

In questo senso, l'aggiornamento non è un fatto a sé stante od occasionale, bensì emerge dalle condizioni di servizio come *necessità*, in relazione ai problemi posti dalla realtà scolastica. L'insegnante, in altre parole, avverte l'esigenza di aggiornarsi, soprattutto quando esce dall'isolamento della disciplina che insegna e si incontra con i colleghi per affrontare insieme i problemi della programmazione del lavoro scolastico, della sperimentazione di nuovi metodi, della verifica dei risultati e della valutazione degli allievi ecc.

La nuova normativa, che abbiamo esaminato precedentemente, dimostra che è stata recepita l'importanza dell'aggiornamento legato alla situazione di servizio, alla sperimentazione e alla ricerca educativa.

Durante gli incontri di studio è stato sottolineato da più parti che l'aggiornamento in sede "è quello che meglio risponde alle caratteristiche della

(1) G. Giugni, "Verso un centro distrettuale per l'innovazione educativa?", in *Scuola di base*, n. 4, 1978, p. 66.



funzione docente, che sono quelle di operare nella scuola con i vincoli che la stessa pone", è un aggiornamento quindi "che incide direttamente sulla realtà educativa e porta tutte le componenti scolastiche a confrontarsi"; non è quindi un momento occasionale, bensì "una connotazione costitutiva della funzione docente, una situazione che definisce il suo status". Nella strategia globale della formazione in servizio degli insegnanti, sembra quindi che *l'aggiornamento in sede e in situazione debba "essere l'asse portante"*.

I *vantaggi* dell'aggiornamento in sede, promosso e sostenuto dal Collegio dei docenti, sono quindi abbastanza evidenti. Questo tipo di aggiornamento:

- consente di innestarsi sulla problematica del lavoro concreto;
- risponde a reali bisogni emersi nel corso dell'attività educativa;
- è un tipo di aggiornamento che richiama i contenuti, ma anche gli aspetti propriamente professionali; in particolare, consente il recupero di comportamenti professionali qualificanti, quali la capacità di formulare degli obiettivi, di programmare il lavoro scolastico, di valutare ecc.;
- consente di verificare quasi immediatamente la validità di ciò che è stato oggetto di analisi, di approfondimento e quindi di aggiornamento;
- l'insegnante non è costretto a uscire dalla sua realtà e a interrompere il servizio, con tutti i disagi connessi;
- i costi quindi sono maggiormente contenuti.

Un aggiornamento attuato solo o quasi esclusivamente nella sede di servizio presenta tuttavia diversi problemi di rilievo e la sua validità si accompagna anche a dei *limiti*, che vanno tenuti presenti, soprattutto se si intende puntare su questo tipo di aggiornamento.

1. L'aggiornamento in servizio è sottoposto al rischio della "settorializzazione" o del "privatistico", che esasperano l'individualismo del ruolo insegnante, della disciplina di insegnamento, dell'istituzione scolastica di appartenenza. L'istituzione scolastica si chiude in sé, in una sorta di autarchia senza respiro, di provincialismo. Il "localismo" è un rischio reale, soprattutto in questa fase di transizione, in cui molte scuole stanno tentando di affrontare e risolvere in proprio il loro problema di aggiornamento. "Localismo" significa anche ripiegamento su se stessi, adattamento a una visione limitata dei problemi, rinuncia all'apporto esterno per sfiducia, paura di intrusione ecc.

2. L'aggiornamento in sede è condizionato dalle risorse disponibili, in termini di persone, strutture, mezzi. Vi sono sedi scolastiche che non posseggono nemmeno le strutture minime indispensabili per avviare un'attività di aggiornamento e in merito alle risorse umane disponibili si afferma che sono ancora pochi gli insegnanti in grado di farsi animatori o moderatori delle attività di aggiornamento.

3. Il rischio più grosso, legato a una situazione di aggiornamento nell'ambiente in cui si lavora, è quello della "caduta motivazionale", dovuta al

fatto che si è tra colleghi, le situazioni sono conosciute e quindi sembrano ovvie, non c'è l'incentivo ad approfondire i problemi, l'abitudine a una certa realtà può far perdere il senso di ciò che è importante e l'attività di aggiornamento "fatta in proprio" può non costituire incentivo alcuno.

4. Esiste inoltre il problema della conflittualità, che spesso è molto alta all'interno delle diverse situazioni scolastiche. Anche la gestione del conflitto potrebbe essere oggetto di aggiornamento, ma occorre che qualcuno sia in grado, almeno inizialmente, di farsi moderatore.

5. Infine esiste, come problema reale, quello della motivazione personale all'aggiornamento, problema particolarmente diffuso fra gli insegnanti di scuola secondaria superiore, che sono i più legati a un tipo di professionalità tradizionale, fondata sulla competenza nella propria disciplina e che tendono a considerare l'autoaggiornamento soprattutto in termini di studio e approfondimento personali. Non sono quindi motivati ad aggiornarsi nella forma dell'aggiornamento collegiale. Altri insegnanti, molti secondo i rilievi fatti nel corso di recenti ricerche, non sono per niente motivati all'aggiornamento, sono assolutamente indifferenti. Questo problema è oggetto del secondo interrogativo che qui poniamo.

L'esame dei vantaggi e dei limiti inerenti ad un aggiornamento in sede e in situazione di servizio, consente una prima conclusione, che verrà poi ripresa in seguito. L'aggiornamento in sede, malgrado i limiti che ne ostacolano la piena realizzabilità, sarà, soprattutto in futuro, l' "asse portante" di una strategia globale dell'aggiornamento, diciamo il punto di partenza dei bisogni e della domanda di aggiornamento e il punto di confluenza delle risposte varie e possibili. Tuttavia, questa forma di aggiornamento, in realtà di autoaggiornamento, avrà bisogno, pur trovando una sua specificazione nel quadro di una strategia globale, di *supporti* e di *condizioni*, sia di ordine culturale che amministrativo.

### **3.2. L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale dell'insegnante: si può obbligare all'aggiornamento?**

Fino ai decreti delegati del 1973, l'aggiornamento dei docenti era lasciato per lo più all'iniziativa personale e volontaria e il fatto che fosse un dovere era ammesso implicitamente, mentre come diritto non era sempre garantito dall'amministrazione scolastica: l'aggiornamento era un fatto che toccava una minima parte degli insegnanti, un'élite. Oggi, *si va sempre più affermando la necessità di un aggiornamento di massa, che riguardi tutti gli insegnanti come processo permanente e normale*. Tale necessità è determinata dall'evoluzione

del sistema scolastico e si fa particolarmente urgente in occasione di riforme parziali o radicali. Per esempio, si ritiene che con la riforma della scuola secondaria superiore, tutti gli insegnanti di questo settore saranno toccati, in varia misura, dal problema della riqualificazione. Per mettere in atto questo processo abbiamo una normativa già approvata e un'affermazione di principio, che l'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente.

Anche se l'affermazione di principio è importante, non è tuttavia sufficiente a far sì che d'ora in poi gli insegnanti esercitino questo diritto-dovere. Si afferma e si constata spesso, fra gli insegnanti, un atteggiamento di indifferenza e di *demotivazione* all'aggiornamento. L'ostacolo, quindi, più rilevante nel caso di una riforma sarà senz'altro questa demotivazione. Due sono allora gli interrogativi che nascono:

- si può obbligare all'aggiornamento?
- quali sono gli incentivi più validi a promuovere il bisogno e la volontà di aggiornamento?

Per quanto riguarda il primo interrogativo, gli esperti da noi interpellati e gli stessi sindacati hanno ritenuto, in generale, di dover affermare l'*obbligatorietà* dell'aggiornamento, anche quale condizione per garantire l'attuazione della riforma. Affermare che si può e si deve obbligare all'aggiornamento, non significa, tuttavia, immediatamente che si debba ricorrere a mezzi coercitivi, che non sono in grado di far nascere quella *motivazione* all'aggiornamento ritenuta fondamentale e senza la quale gli stessi risultati del processo di aggiornamento sono scarsi o inesistenti. Obbligare, per esempio, alla frequenza di corsi di aggiornamento, significa, il più delle volte, ritrovarsi con una "committenza reale" abbastanza diversa da quella che ci si aspettava e in cui il disimpegno o il disinteresse sono i primi ostacoli da superare, ancora prima dell'organizzazione dell'attività.

Il ricorrere a mezzi coercitivi diretti porta a scarsi risultati. Questo significa che occorre trovare altre modalità, cioè dei mezzi indiretti, degli *incentivi* che siano in grado di promuovere la domanda di aggiornamento.

Gli incentivi possono essere di vario genere:

a) il sistema dei *punteggi* è stato abolito e non è il caso di reintrodurlo, in quanto si tratta di un mezzo che non è assolutamente in grado di trasformare un'iniziale motivazione estrinseca, l'acquisizione di punteggi appunto, in motivazioni più intrinseche, relative alla presa di coscienza dell'importanza dell'aggiornamento;

b) altro incentivo può essere di tipo *economico*: l'insegnante viene pagato per aggiornarsi. A questo proposito si ritiene che non sia opportuno che l'aggiornamento venga retribuito a parte, bensì che *vada rivisto l'orario attuale di servizio degli insegnanti ed eventualmente aumentato, per comprendere*

*così anche attività diverse dall'impegno delle lezioni.* Questo principio, in sostanza, in parte è già stato affermato con l'introduzione delle 20 ore mensili. Si tratta di rinvigorirlo, nella prospettiva di una riorganizzazione del lavoro scolastico, che possa tenere conto della diversificazione di funzioni e di una eventuale mobilità verticale, cioè di possibilità di carriere nell'ambito dell'istituzione scolastica.

La realtà scolastica attuale distingue solo il corpo docente nel suo insieme, collocato a uno stesso livello retributivo, e dall'altro il personale amministrativo. Non c'è nessuna differenziazione di funzioni all'interno della categoria degli insegnanti, mentre oggi comincia a farsi strada l'idea che l'organizzazione del lavoro scolastico debba riconoscere più funzioni possibili, accanto a quella dell'insegnamento, come per esempio la funzione di coordinamento, di raccolta e diffusione di documentazione ecc. Ciò potrebbe comportare la rottura dell'unità della categoria, che i sindacati hanno sempre difeso. Ma, anche nell'ambito sindacale, si sta profilando una nuova presa di posizione, meno rigida, che ammette, per esempio, la possibilità di un *superlivello* rispetto al livello funzione docente, che sia un riconoscimento tangibile, anche economico, di un impegno per esempio nel coordinamento, nella ricerca, nella sperimentazione.

L'incentivo economico può quindi essere preso in considerazione come aumento di stipendio: o perché si aumenta per tutti i docenti l'impegno di servizio, che si articola in momenti diversi, che conglobano anche l'aggiornamento, che così viene, anche se indirettamente, retribuito; o perché si riconoscono funzioni e mansioni diverse all'interno dell'organizzazione del lavoro scolastico e si acquisisce il principio che vengano retribuite diversamente.

Appare abbastanza evidente che il discorso relativo all'incentivo economico, come aumento della retribuzione, incontra delle difficoltà di applicazione, soprattutto perché legato ad un aumento generale dei costi, che la situazione economica attuale non è in grado di sostenere.

Altro possibile incentivo è l'*acquisizione di titoli o di attestati di riconoscimento*, per corsi frequentati o per attività svolte nell'ambito dell'aggiornamento. Questo incentivo è tuttavia valido solo nella misura in cui titoli o attestati siano immediatamente spendibili all'interno dell'istituzione e consentano una migliore collocazione, cosa che risulta abbastanza difficile da realizzare. Il titolo o l'attestato possono costituire una gratificazione personale, tuttavia abbastanza labile.

L'incentivo che forse merita di essere preso maggiormente in considerazione è quello relativo a un *esonero parziale o completo, per periodi più o meno lunghi, dall'insegnamento*, o per l'acquisizione di nuove competenze, da utilizzare anche in vista di un aggiornamento degli altri insegnanti.

L'esonero dall'insegnamento risulta il miglior incentivo anche nelle esperienze fatte all'estero: "si constata che il maggior incentivo non è l'aumento di stipendio o l'acquisizione di titoli accademici, ma l'esonero dall'insegnamento"<sup>1</sup>. L'esonero dall'insegnamento può essere concretizzato come periodo di *congedo limitato* per la formazione in servizio, oppure come *distacco parziale o completo* dall'insegnamento per altre attività, sempre inerenti all'ambito educativo. Queste opportunità possono costituire incentivo all'autoaggiornamento o a dirigere parte delle proprie energie verso attività riguardanti la formazione in servizio nell'ambito scolastico o territoriale. Si configurano tuttavia come ulteriore incentivo per insegnanti che sono già motivati all'aggiornamento e sono modalità realizzabili per un numero ristretto di docenti e non generalizzabili.

Il problema di come incentivare la maggior parte degli insegnanti alla propria autoformazione, rimane come questione fondamentale ancora aperta, malgrado le indicazioni che si possono dare e che qui abbiamo accennato.

Probabilmente l'incentivo ad aggiornarsi nascerà progressivamente nei docenti, man mano che faranno esperienza di forme valide di aggiornamento e quando saranno messi nelle condizioni di potersi aggiornare, avendo a disposizione persone, strutture e mezzi adeguati.

Per quanto riguarda in particolare la riforma della scuola secondaria superiore, si potrà pensare di porre dei *vincoli all'insegnamento delle varie discipline*, subordinando la possibilità di insegnamento all'acquisizione, attraverso corsi, seminari ecc., delle necessarie competenze. Questi vincoli potranno costituirsi come *incentivi* e avrebbero il vantaggio, pur nella costrizione, di porre un obiettivo immediato e concreto di riqualificazione.

### **3.3. L'organizzazione dell'aggiornamento: ruolo e funzioni degli Istituti Regionali**

L'aggiornamento in sede e in situazione richiede, come abbiamo visto, supporti sia di ordine culturale, sia di ordine amministrativo, per consentirne l'effettiva realizzazione. Così pure esige una programmazione interna da parte del Collegio dei docenti e una programmazione e un coordinamento esterni, che inseriscano la realtà locale dell'aggiornamento in una dimensione territoriale più ampia.

(1) R. Bolam, *Innovazione nella formazione degli insegnanti in servizio*, bozza provvisoria, traduzione di M. Reguzzoni, C.I.E., Milano, Dispense e Documenti n. 15, p. 6.



I decreti delegati del 1974 istituiscono gli Istituti Regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativi. Secondo questa normativa, l'Istituto Regionale si configura come l'*organo tecnico*, dotato di autonomia anche statutaria, *della programmazione scolastica*, destinato a seguire a livello regionale lo sviluppo della ricerca pedagogica, della sperimentazione didattica ed educativa e l'aggiornamento ricorrente del personale docente.

A questo punto sorgono subito alcuni interrogativi:

- quali sono le funzioni e le competenze di questo Istituto?
- che rapporti ci saranno tra l'Istituto Regionale e gli altri organismi preposti alla programmazione educativa nel territorio, come i Provveditorati, i Consigli Scolastici Provinciali, la Regione, la Provincia, i Comuni?
- la dimensione ottimale, per un'organizzazione dell'aggiornamento, è quella regionale o quella distrettuale?
- quali sono i vantaggi e i limiti di un'istituzione regionale per la formazione in servizio degli insegnanti?

### **Funzioni e competenze dell'Istituto Regionale**

L'Istituto Regionale, articolato in sezioni corrispondenti ai vari ordini di scuola e in servizi verticali che investono l'insieme del sistema di istruzione, ha sostanzialmente tre compiti:

- sviluppare la ricerca in campo educativo;
- fornire consulenza tecnica nei confronti delle attività di sperimentazione;
- organizzare attività di formazione nei confronti degli insegnanti in servizio, o *direttamente* o *collaborando* alle relative iniziative promosse a livello locale.

Per assolvere questi compiti, l'Istituto Regionale può stipulare contratti o convenzioni con università, enti, istituzioni, singoli esperti.

L'Istituto Regionale, nella sua organizzazione interna, prevede:

- la divisione in *sezioni*, rispettivamente per la scuola materna, la scuola elementare, la scuola secondaria di 1° grado, la scuola secondaria di 2° grado e artistica, l'educazione permanente;
- *servizi comuni* per i vari ordini di scuola, di *documentazione e informazione, di metodologie e tecniche della ricerca, della sperimentazione, di aggiornamento*;
- un *consiglio direttivo*, con a capo il presidente e con gli uffici di segreteria, stampa, legale;
- un *segretario*, dal quale dipendono le sezioni e i servizi, compreso un servizio amministrativo e gestionale.

Gli organi politici dell'Istituto sono quindi rappresentati dal Consiglio Direttivo e dal Presidente, il segretario rappresenta invece il vertice burocratico e ha compiti istruttori, esecutivi, organizzativi e di supporto tecnico, anche nei confronti degli organi direttivi. Il segretario è nominato dal Ministro della P.I., mentre il Consiglio direttivo è eletto da varie componenti del mondo educativo.

Per quanto riguarda l'aggiornamento degli insegnanti in servizio, l'Istituto Regionale dovrà svolgere soprattutto questi compiti<sup>1</sup>:

- attuare la programmazione relativa all'aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti operanti nella regione;
- sviluppare e mantenere i collegamenti con l'università e i centri validi di cultura operanti nella regione, al fine di utilizzare le competenze nell'azione di aggiornamento;
- organizzare gli stages centrali di aggiornamento a livello provinciale, e quelli residenziali a livello regionale, utilizzando il proprio staff di esperti delle sezioni e/o tramite convenzioni con studiosi, con l'università e i centri culturali specializzati;
- organizzare i centri distrettuali di aggiornamento e mantenere con essi i collegamenti;
- curare, tramite gli esperti delle sezioni dell'Istituto o tramite convenzioni, la formazione degli aggiornatori dei centri distrettuali di aggiornamento;
- curare il sostegno tecnico e organizzativo (anche tramite il sistema degli esperti itineranti) ai Consigli di circolo, di distretto e ai Collegi degli insegnanti;
- promuovere gli studi sulle metodologie dell'aggiornamento;
- programmare e attuare, in collegamento con il Centro Europeo dell'Educazione, l'attività di aggiornamento della dirigenza scolastica;
- raccogliere tutta la documentazione prodotta nella regione nel campo dell'aggiornamento, trasmettendola al competente servizio per la documentazione;
- richiedere la collaborazione delle sezioni dell'Istituto per lo sviluppo di tutte le proprie attività;
- collaborare con gli altri servizi dell'Istituto.

L'esame dei compiti fondamentali che l'Istituto Regionale dovrà assol-

(1) L'elenco di questi compiti è tratto da M. Caronna, *Contributo per l'elaborazione di un piano organizzativo dell'Istituto Regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi della Lombardia*, bozza di proposta, 14 giugno 1978.

Nel frattempo gli Istituti Regionali si sono costituiti e ognuno di essi ha elaborato il proprio statuto, che il Ministero della P.I. dovrà approvare.

vere e dell'assetto organizzativo che dovrà assumere, può far nascere alcune perplessità circa la possibilità di funzionamento di un organismo destinato, a quanto sembra, ad essere *il nodo organizzativo essenziale dell'aggiornamento e del decentramento delle iniziative*. Per l'articolazione in sezioni e servizi e per assicurare lo svolgimento di tutte le funzioni previste, occorrerà molto personale, non sarà sufficiente una persona per servizio. Il rischio, reale, è quello di trovarsi con un'istituzione ben progettata sul piano teorico, ma sovraccarica di funzioni e di competenze, per cui, in concreto, non potrà operare con la necessaria tempestività e flessibilità.

L'obiezione mossa da più parti a quest'operazione di "ingegneria istituzionale" è quella di dare luogo alla creazione di un ennesimo organismo destinato ad assorbire risorse economiche ed umane, con una contropartita inadeguata.

Il rischio, in termini espliciti, è quello dalla burocratizzazione delle funzioni, delle competenze, degli interventi, che finisce per non rispondere più ad esigenze reali o per accentrare eccessivamente la gestione del processo di formazione continua.

Sarà senz'altro possibile ovviare a questi inconvenienti, ma occorrerà fare delle scelte; l'Istituto Regionale non potrà fare tutto e subito, forse la strategia migliore sarà quella di *attivare progressivamente i vari servizi* e di assumere personale in relazione alle esigenze e non secondo un organico prestabilito, magari eccessivo. Inoltre, nell'esercizio delle varie funzioni, dovrà essere privilegiato il ruolo di *coordinamento*, che risulta essenziale, piuttosto che quello di una pianificazione, fin dall'inizio, di ogni intervento, che finirebbe per non rispondere a concrete esigenze locali o per soffocare la capacità di iniziativa e di promozione, che deve nascere e svilupparsi anche dal basso. L'Istituto Regionale dovrà configurarsi come un servizio per una risposta coordinata e programmata della domanda di formazione. "Esistono, in sostanza, come affermava la Prof.ssa Rosa Calzecchi Onesti nell'incontro di Milano, due linee, una burocratica e discendente (amministrativa), una elettiva ed ascendente (gestionale), due linee che devono rappresentare la continua richiesta del paese reale. Lungo queste due linee, in un continuo rapporto di andata e ritorno, passa lo sviluppo e l'adeguamento vivo del servizio educativo, a cui il paese reale ha diritto, in altre parole, l'innovazione continua come costume della scuola".

L'Istituto Regionale, oltre ad un rapporto costruttivo con la realtà e le esigenze locali, dovrà instaurare rapporti di collaborazione con gli altri organismi della programmazione educativa nella Regione. Qui il rischio della sovrapposizione e della dispersione degli interventi è particolarmente rilevante.

L'Istituto Regionale dovrà stabilire quindi rapporti di collaborazione

e coordinamento con:

- *il Consiglio Scolastico distrettuale*, raccogliendo i programmi e le relazioni annuali di attività formulati dai vari Consigli distrettuali della Regione, fornendo il necessario supporto a questi programmi, promuovendo la ricerca educativa in merito alla quale il distretto ha un impegno diretto di ricerca sul campo, su argomenti di grande rilevanza, come il rapporto scuola-lavoro, l'educazione permanente ecc.;

- *i Centri distrettuali*, che verranno istituiti nella regione, programmandone l'organizzazione e promuovendone il funzionamento;

- *il Consiglio scolastico provinciale*, soprattutto per quanto riguarda la distribuzione territoriale delle istituzioni scolastiche e i problemi concernenti l'edilizia scolastica;

- *la Regione, le amministrazioni provinciali e comunali*, soprattutto nell'ambito della ricerca e della documentazione relativa, dell'educazione sanitaria, e più in generale dell'educazione permanente.

Oltre a tutta questa serie di rapporti che dovrebbero essere stabili e costruttivi, l'Istituto dovrà tenere relazioni continue con la Biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze, con il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati, con le università esistenti nella regione, con il Ministero della P.I., attraverso la "Conferenza dei Presidenti" e con un eventuale "Seminario permanente dei Segretari".

Non è invece ancora chiaro il tipo di collaborazione tra Istituto Regionale, Provveditorati e Sovrintendenze agli studi, che rappresentano l'amministrazione periferica del Ministero: in questo ambito, il pericolo delle sovrapposizioni è particolarmente evidente.

### **3.4. L'ambito distrettuale: il centro per insegnanti**

Nel progetto di legge per la riforma della scuola secondaria superiore, che era stato approvato dalla Camera dei Deputati, si prevedeva "l'istituzione graduale, nell'arco di un triennio, di *centri permanenti per l'aggiornamento culturale e professionale del personale direttivo e docente della scuola di ogni ordine e grado, come articolazione degli istituti regionali, da realizzare in istituzioni scolastiche del distretto opportunamente attrezzate*" (art. 22).

L'esame di questa parte dell'art. 22 può suscitare già alcune considerazioni, che possono risultare utili anche in vista di una eventuale modifica della enunciazione, la quale appare abbastanza evasiva.

1. La legge non fa dipendere il centro dal Consiglio Distrettuale, che così è completamente tagliato fuori da competenze e responsabilità dirette.

I centri distrettuali si configurano invece come *terminali* dell'Istituto Regionale, che dovrà quindi programmarli e farli nascere.

A nostro giudizio, il fatto di considerare i centri distrettuali come terminali degli Istituti Regionali, e quindi come loro diretta emanazione, corrisponde a una scelta che accentua l'aspetto amministrativo-burocratico dell'aggiornamento e non consente un coinvolgimento reale e significativo tanto degli insegnanti, quanto della realtà distrettuale, che risulta essere la dimensione ottimale e privilegiata per la programmazione e l'organizzazione dell'aggiornamento. In realtà, qui si rivelano due concezioni e due possibili interpretazioni del decentramento: da un lato il decentramento può essere inteso esclusivamente in senso amministrativo e in sostanza si sposta il livello di controllo delle iniziative dal centro (livello nazionale) a un livello intermedio (regionale), costituendo una rete organizzativa e amministrativa probabilmente più efficiente, ma essenzialmente gerarchica; d'altro lato, il decentramento può essere concepito come reale coinvolgimento a livello decisionale, delle realtà di base, come i Distretti, i singoli Istituti Scolastici. La normativa esistente oscilla tra queste due concezioni: si indica nel Collegio dei docenti il primo responsabile nella promozione di attività di aggiornamento, ma poi si nega qualsiasi possibilità di autogestione di queste attività, come effettivamente potrebbe realizzarsi a livello distrettuale e in particolare nell'ambito dei centri.

Il fatto di scavalcare completamente il Distretto nella costituzione e nell'organizzazione dei centri distrettuali, ci sembra grave, proprio perché si mette in evidenza e si accentua l'inconsistenza di potere decisionale e quindi di responsabilità diretta del Distretto, che si configura così come un interlocutore privo di potere.

Insistere sul coinvolgimento del Consiglio Distrettuale non significa tuttavia non tenere in giusta considerazione l'importanza di un coordinamento e di un controllo a livello regionale e nazionale. Questo per evitare forme di autogestione incontrollate, che possono rivelarsi fortemente ideologizzate e conflittuali.

2. La *frequenza* del centro sembra *limitata al personale docente e direttivo*, escludendo la possibilità di una sua utilizzazione da parte delle altre componenti della comunità scolastica, in particolare *i genitori*.

3. Facendo dipendere i centri distrettuali dagli Istituti Regionali, si elimina la possibilità di attivare centri di questo genere nell'ambito universitario o presso enti vari o di potenziare il funzionamento di centri di questo genere già esistenti, come quello presso il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano, che sono in grado di utilizzare risorse umane e attrezzature qualificate.

4. Nel vecchio progetto di legge si parla di centri programmati e orga-



nizzati da un'istituzione "ufficiale", non si accenna né ai criteri secondo i quali questi centri dovranno essere istituiti e quindi secondo quali esigenze, né a una partecipazione diretta di coloro che ne saranno i fruitori.

5. L'interrogativo di fondo riguarda quindi essenzialmente le modalità di *gestione* dei centri: autogestione da parte degli insegnanti, partecipazione alla gestione, o gestione diretta dall'alto?

6. Altri problemi fondamentali nell'organizzazione dei centri distrettuali riguardano il *personale* che opererà in questi centri: sarà personale comandato, a tempo pieno, oppure sarà personale distaccato dalle scuole, a tempo parziale? E per quanto tempo?

7. Un'altra serie di problemi riguarderà i rapporti con gli *enti locali*, per l'impiego, in particolare, delle strutture presenti nel distretto e tutta la serie di rapporti da instaurare con la realtà socioculturale operante nel territorio: università, associazioni varie, enti culturali, mondo del lavoro.

Queste brevi considerazioni mettono in luce tutta una serie di interrogativi che sorgono al momento in cui si passa dall'ambito progettuale a un ambito più concreto di realizzazione. Il riferimento a cui si può guardare è costituito sia dalle esperienze fatte all'estero, sia da studi o progetti elaborati da più parti e dei quali cerchiamo di tenere conto.

La Commissione, istituita su invito del Ministero della P.I. dal CNR nel 1975, per studiare il problema dell'aggiornamento degli insegnanti, nel documento che ha elaborato, sottolinea che esistono principalmente *due livelli* di organizzazione dell'aggiornamento e dei problemi relativi di uso di attrezzature e della documentazione:

— *il livello dell'autoaggiornamento nelle singole scuole*, che ha come obiettivo lo scambio di esperienze didattiche all'interno della scuola, per la preparazione, sperimentazione e valutazione di materiale didattico da usare nelle classi;

— *il livello del distretto scolastico*, all'interno del quale:

a) si informa e si sensibilizza la comunità scolastica e i cittadini, anche in relazione ai compiti dell'educazione permanente;

b) si provvede a un adeguamento dei metodi e dei contenuti alle esigenze e possibilità reali, stabilendo anche contatti e scambi tra diversi laboratori e tra il laboratorio e le scuole del Distretto;

c) si aggiornano in modo sistematico gli insegnanti, riguardo a orientamenti, contenuti, metodi, materiali;

d) si fornisce un'assistenza operativa agli insegnanti sulla scelta, la realizzazione e l'utilizzazione di materiali (strumenti, sussidi) per uso didattico, di interesse generale o anche di interesse particolare e sperimentale;

e) si fornisce un appoggio alle attività delle scuole, con assistenza tecnica, prestito di apparecchi, forniture di materiali didattici, mantenimento e

distribuzione di materiali biologici ecc.

Questa elencazione di attività, compiti, funzioni di stretta competenza del distretto, consente di rispondere a quella domanda che avevamo posto precedentemente, e cioè: quale sia la dimensione ottimale per l'organizzazione dell'aggiornamento. E' una domanda che sollecita una chiarificazione su ciò che si potrà fare a livello distrettuale e su ciò che, invece, per tutta una serie di ragioni e condizioni, andrà fatto e demandato a livello regionale.

Ci sembra di poter chiaramente individuare nel distretto la dimensione ottimale per la *rilevazione della domanda e dei bisogni di aggiornamento, per una diffusione e una circolarità delle attività e delle esperienze, per un'organizzazione e un'utilizzazione razionale delle strutture e delle risorse disponibili*. A livello regionale si attua invece un coordinamento su scala più ampia e soprattutto un sostegno e un potenziamento delle iniziative, così pure l'organizzazione di attività di aggiornamento che, per la loro specificità o perché riguardano un gran numero di insegnanti, sono più facilmente e produttivamente realizzabili a livello regionale.

La Commissione, che ha messo a punto il documento "Biblioteche e Laboratori nel territorio e aggiornamento degli insegnanti", sottolinea che i servizi di biblioteca e di laboratorio sono fondamentali nella struttura di un centro, ma sono *integrati* ad altri servizi utili e che tutti questi servizi devono essere messi *a disposizione degli adulti in genere e non solo degli insegnanti*.

Il centro, sempre secondo questa Commissione, dovrebbe configurarsi:

1. come *laboratorio*, dove gli insegnanti possono, in relazione ai diversi settori (e non solo a quello scientifico), lavorare direttamente alla produzione di materiali, al loro uso flessibile e creativo, all'invenzione di progetti di lavoro didattico, alla costruzione di semplici strumenti di ricerca ecc.;

2. come una struttura di *seminario permanente* per l'aggiornamento, sotto forma di progetti di lavoro didattico, definiti entro obiettivi precisi e all'interno di un dato periodo di tempo.

Il documento citato propone poi tre tipi di Centri, aventi finalità e strutture diverse:

1. *i centri regionali*, con sede negli Istituti Regionali, per lo svolgimento dei compiti di documentazione, sperimentazione, ricerca, su scala nazionale e regionale attribuiti per legge a questi istituti;

2. *i centri distrettuali*, con sede nel distretto scolastico, struttura che "sembra avere le giuste dimensioni, 100.000 abitanti, 2000 insegnanti, per l'aggiornamento", con i compiti che abbiamo elencato più sopra;

3. *i centri scolastici*, dove laboratori e biblioteche delle sedi scolastiche potrebbero servire, fuori dell'orario scolastico, soprattutto per gli insegnanti.

La Commissione, a conclusione dei suoi lavori, ha suggerito di avviare una prima fase di sperimentazione coordinata su scala nazionale, con l'obiet-

tivo, a breve termine, di definire una programmazione seria per l'attuazione di alcuni centri sperimentali. Al termine di questa prima fase di sperimentazione si dovrebbero valutare i risultati per poi avviare una seconda fase di sperimentazione che riguarderà "l'istituzione di almeno un laboratorio per regione o zona territoriale, in un tempo previsto di circa due anni, utilizzando gli insegnanti già coinvolti nella prima fase, in qualità di sperimentatori-formatori". Solo al termine delle due fasi di sperimentazione (4-5 anni dall'inizio) si ritiene di poter generalizzare l'organizzazione di centri su tutto il territorio nazionale.

Questi suggerimenti della Commissione per il momento non hanno avuto seguito. Ci sembra utile sottolineare come non si ritenga opportuno partire con una organizzazione generalizzata subito, ma come invece questa sia subordinata a una sperimentazione. Infatti, si può organizzare un centro distrettuale solo quando si hanno dei riferimenti concreti sul tipo di materiali, attrezzature ecc. indispensabili e sulle modalità di conduzione del centro stesso. Tutto questo ci porta a sostenere le proposte della Commissione come realistiche e prudenti. Se l'organizzazione dei centri distrettuali spetterà agli Istituti Regionali, questi dovranno porsi in un'ottica di prudenza, che suggerisce di non creare strutture prima che sia formulata una domanda consistente per quella struttura e di non passare a una generalizzazione di strutture senza prima avere delle esperienze di riferimento.

Altri contributi, oltre a quello appena ricordato della Commissione Ministero P.I.-CNR, possono essere presi in considerazione per un'analisi degli obiettivi e delle funzioni di un centro distrettuale per insegnanti. In questo studio, non è stata fatta un'analisi comparata e sistematica di come viene organizzato all'estero l'aggiornamento degli insegnanti in servizio. Tuttavia, proprio per quanto riguarda i centri per insegnanti, ci sembra utile far ricorso all'esperienza inglese dei "Teachers' Centers", in quanto, come si vedrà da una breve illustrazione, si tratta di una esperienza consolidata e che può fornire alcune utili indicazioni. Naturalmente, l'esperienza inglese, essendo legata a quel particolare contesto, può essere assunta solo come riferimento.

In Inghilterra, si calcola che attualmente esistano più di 500 centri per insegnanti, che sono sorti per iniziativa delle locali Autorità Scolastiche (L.E.A.) e in parte per iniziativa di gruppi di insegnanti, sempre sostenuti da queste autorità. Questi centri si differenziano notevolmente tra di loro e le uniche caratteristiche comuni sono:

- il fatto che sono organi di sostegno agli insegnanti;
- il fatto che vi operano gli insegnanti stessi.

Le ragioni che hanno determinato un così vasto proliferare di centri per insegnanti, sono di vario genere: la necessità, in seguito all'introduzione di nuovi programmi e metodi, di avere informazioni e indicazioni, suggerimenti

per la loro applicazione, necessità di avere un luogo in cui ritrovarsi abbastanza vicino, dove elaborare con altri colleghi, mezzi, strumenti, materiali ecc.

I centri per insegnanti inglesi, dal loro sorgere fino ad oggi, hanno svolto diverse e molteplici funzioni, come: informazione, aggiornamento, sostegno e disseminazione delle informazioni, elaborazione di programmi e di sussidi didattici, riproduzione di materiale, documentazione, consulenza ecc.

E' tuttavia molto difficile descrivere la fisionomia che in genere hanno questi centri, perché "è tale la varietà degli obiettivi che inducono i docenti a collaborare fra loro, che i Centri per insegnanti che ne conseguono, secondo dove viene posto l'accento, variano moltissimo l'uno dall'altro"<sup>1</sup>.

Questi sono i tipi di Centri più diffusi:

1. *Centri specializzati in un'unica materia*, che sono sorti soprattutto per fornire assistenza ai docenti che partecipavano all'attuazione del progetto Nuffield per la matematica.

2. *Centri specializzati in più materie*: è il tipo di centro più diffuso oggi in Inghilterra.

3. *Centri specializzati nella produzione di materiale didattico*: richiedono attrezzature adeguate e incontrano notevoli difficoltà a preparare materiale didattico su richiesta.

4. *Centri insediati in una scuola*, per lo più comprensiva e con strutture e dimensioni ragguardevoli.

5. *Centri "missionari"*, che svolgono per lo più funzioni di disseminazione e sostegno a progetti.

6. *Centri che si occupano dell'addestramento degli insegnanti*, collocati presso un istituto per la formazione degli insegnanti o presso un dipartimento universitario di scienze dell'educazione, con il compito soprattutto di sostenere gli insegnanti all'inizio della loro attività professionale o di aggiornare gli insegnanti in servizio.

Dall'esperienza inglese emergono alcune indicazioni importanti:

a) La maggior parte dei centri inglesi opera a livello locale e persegue obiettivi a carattere generale, ma si rivela in genere inadatta ad assistere anche solo le scuole primarie. Risulta con evidenza che l'opera di un piccolo centro è molto meno efficace di quella di un centro di dimensioni maggiori, che dispone del personale e delle attrezzature sufficienti a permettere una rielaborazione dei programmi scolastici, a fornire un efficiente servizio di consulenza alle scuole interessate, a organizzare una efficace attività di aggiornamento.

b) I centri che si occupano solo di qualche problema o aspetto della

(1) L.C. Taylor, *I centri per insegnanti e l'aggiornamento a livello locale del personale insegnante*, CERI-OCSE, trad. M. Reguzzoni, ciclostilato O.P.P.I., p. 18.

realtà scolastica costituiscono un dispendio di risorse. *Il centro-tipo sembra essere un centro di qualche dimensione e polivalente*, che sia in grado cioè di svolgere più funzioni e di costituire un riferimento per tutti gli insegnanti e non solo per quelli di un determinato ordine di scuola.

c) I centri inglesi sono nati spesso dalla volontà di aggregazione degli insegnanti. Con tutto ciò *non hanno risolto il problema della demotivazione* di molti altri insegnanti e nello stesso tempo, malgrado siano realtà di base, non sono in grado di "favorire la resistenza alle pressioni miranti all'introduzione delle innovazioni"<sup>1</sup>.

Questo significa che, almeno nell'esperienza inglese, i centri sono difficilmente luoghi dove si resiste alle pressioni provenienti dagli esperti, dalla burocrazia, dai politici. In generale, quando gli insegnanti, presso i centri, vengono informati in modo esauriente su una data innovazione e hanno la possibilità di contribuire alla sua attuazione, di modificarla e di perfezionarla, essi finiscono per realizzare il cambiamento richiesto. Quest'ultimo rilievo è da mettere in relazione con la realtà inglese, che ha un sistema scolastico fortemente decentrato e che consente già un certo margine di autonomia e di autogestione del cambiamento.

In quale misura l'esperienza dei "Teachers' Centers" inglesi, qui sommariamente descritta, è realizzabile in Italia, nella prospettiva dei centri distrettuali prefigurati dalla legge?

E' abbastanza evidente che tale esperienza va *adattata* alla nostra realtà. Qui di seguito, presentiamo una proposta delle trasformazioni che sono da operare a partire dal modello inglese, nell'ottica della realizzazione dei centri distrettuali<sup>2</sup>.

Prendiamo in considerazione gli obiettivi e le funzioni di un centro distrettuale per insegnanti, la sua organizzazione e gli strumenti operativi che dovrebbe avere<sup>3</sup>.

(1) L.C. Taylor, *I centri per insegnanti e l'aggiornamento a livello locale del personale docente*, cit., p. 44.

(2) Questa proposta è tratta da L. Bellomo, "Centri per insegnanti", in *Sperimentazione dei distretti scolastici in Lombardia*, ricerca ISPE-IARD, 1976, p. 200.

(3) Queste indicazioni sono in parte tratte da L. Bellomo, "Centri per insegnanti", cit., p. 189 e segg.



TRASFORMAZIONI OPERABILI A PARTIRE DAL MODELLO INGLESE NELL'OTTICA PEDAGOGICA PROPONIBILE AL DISTRETTO \*

Agibilità	Teachers' Centers	Centri distrettuali per insegnanti
<i>Tipo di obiettivi</i>	Apertura agli insegnanti a tutti i livelli. Chiusura ai genitori. Impegno didattico. Risolvere essenzialmente problemi tecnici legati alla messa in opera di nuovi curricula, nuove strutture organizzative ecc.	Apertura agli insegnanti a tutti i livelli, ai genitori, agli studenti. Impegno pedagogico didattico. Risolvere problemi pedagogici con deciso orientamento alla ricerca educativa ed alla conseguente programmazione di curricula, metodi e tecniche.
<i>Tipo di attività</i>	Non sempre esiste un impianto rigorosamente sperimentale.	Attività articolate in modo correttamente sperimentale e programmate.
<i>Tipo di relazioni favorite</i>	Relazioni tra insegnanti. Relazioni tra insegnanti e specialisti.	Relazioni tra insegnanti e ricercatori, relazioni tra insegnanti e genitori (rilevazione delle aspettative e dei bisogni, divulgazione pedagogica, motivazione all'innovazione).
<i>Iniziativa per l'aggiornamento</i>	Coordinamento tra le iniziative dei vari gruppi di insegnanti. Coordinamento tra le iniziative degli insegnanti e quelle programmate a livello di L.E.A. o della direzione del Teachers' Center. Ricerca di aggiornatori.	Coordinamento tra le iniziative prese a livello di organi collegiali della scuola e/o a livello distrettuale. Coordinamento tra le suddette iniziative e le tendenze pedagogiche emergenti dallo stato del dibattito educativo. Coordinamento tra le richieste di aggiornamento e gli istituti ad esso preposti di cui è prevista la creazione. Coordinamento tra le varie sperimentazioni, aggiornamento nella sperimentazione.
<i>Tipo di gestione - Attività</i>	Autogestione da parte degli insegnanti.	Intervento inteso come guida alla conquista di reali possibilità di autogestione.

\* Schema tratto da L. Bellomo, *Centri per insegnanti*, citato, p. 200.

Il centro distrettuale dovrebbe essere un luogo aperto a tutti gli insegnanti operanti nel distretto (o nei distretti vicini) nei vari ordini di scuola, che lo possono frequentare singolarmente o a gruppi. Il centro dovrebbe avere i seguenti obiettivi principali:

a) *socializzazione*: creare un clima favorevole ai rapporti interpersonali tra gli insegnanti;

b) *cooperazione e lavoro di gruppo*: rompere l'isolamento degli insegnanti e il rischio del "localismo", favorendo il processo di comunicazione e interazione e la discussione attraverso forme di lavoro di gruppo;

c) *informazione e documentazione*: biblioteca, con libri e riviste, informazioni riguardanti altri centri, scuole, rapporti con gli Istituti Regionali, l'università ecc.;

d) *tecnologia*: dovrebbero essere reperibili gli strumenti fondamentali e più moderni e dovrebbe essere possibile un addestramento al loro uso; questo anche per quanto riguarda i diversi materiali didattici;

e) *aggiornamento*: oltre a facilitare e a stimolare l'operazione di auto-aggiornamento, il centro distrettuale dovrebbe diventare il luogo privilegiato delle attività di aggiornamento, non nel senso che vi si svolgono *tutte* le attività possibili di aggiornamento, ma nel senso che nel centro si rilevano le domande e i bisogni di aggiornamento e si diffondono, facendole conoscere, le possibili risposte e proposte; il centro potrebbe farsi esso stesso promotore di iniziative di aggiornamento, intorno ad argomenti di vasto interesse;

f) *ricerca educativa*: il centro dovrebbe poter fornire agli insegnanti occasioni di esperienze di ricerca educativa, come per esempio la programmazione di unità didattiche, di progetti curriculari ecc.; inoltre dovrebbe consentire la partecipazione e l'informazione nell'ambito della ricerca che si svolge nella regione e sul piano nazionale; particolarmente importante risulta il compito, per il centro, di far acquisire agli insegnanti la capacità di accostarsi ai risultati della ricerca e di interpretarli.

L'organizzazione del centro distrettuale esige la presenza di operatori, che, a nostro parere, potrebbero essere distinti in due gruppi:

— *il gruppo assistente*, costituito da operatori qualificati, con esperienza di attività di aggiornamento, nella conduzione di gruppi di lavoro ecc. Si pensa a una consistenza numerica di 2-3 persone, che *potrebbero essere insegnanti*, distaccati presso il centro.

Dal dibattito che si è avuto, durante gli incontri, su questo problema, è prevalsa la tesi che il *distacco parziale è da preferire al distacco completo*: gli insegnanti distaccati presso il centro potrebbero fare metà orario di insegnamento e metà orario di presenza al centro, e manterrebbero così un contatto diretto con la realtà scolastica. Per lo stesso motivo, si ritiene che il distacco dovrebbe avere una durata limitata (l'ideale sembra essere tre anni),

dopo di che l'insegnante torna ad operare completamente nella scuola, portando, tra l'altro, nella sede scolastica, un'esperienza di conduzione e di animazione di attività di aggiornamento.

La presenza degli insegnanti nel centro distrettuale, in qualità di animatori o coordinatori, può essere, quindi, ipotizzata sottoforma di distacchi parziali o completi e con rotazione periodica fra gli insegnanti meglio qualificati in questo senso;

— un secondo gruppo di operatori (*gruppo responsabile*) dovrebbe assumersi funzioni direttive, organizzative, di collegamento. La consistenza numerica per queste funzioni è da mettere in stretta relazione con le esigenze e le dimensioni del centro. Ogni centro distrettuale dovrebbe avere, in ogni caso, *almeno un responsabile* con funzioni direttive e amministrative (direttore del centro), impiegato a pieno tempo. Il direttore del centro, coadiuvato, se necessario, da altro personale, avrà come compito di curare i contatti e i collegamenti con l'esterno, il reperimento dei collaboratori e degli esperti, l'organizzazione delle informazioni ecc. Il reclutamento degli operatori responsabili della conduzione del centro distrettuale è in relazione con la fisionomia che si vorrà dare al centro stesso.

Come "terminale" dell'Istituto Regionale, il centro distrettuale dovrebbe probabilmente assumere *anche* la fisionomia di un ufficio periferico, con tutte le esigenze connesse di personale e di organizzazione interna. Il direttore verrebbe probabilmente reclutato nell'ambito amministrativo o in quello del personale direttivo della scuola; l'articolazione del centro dovrebbe prevedere una gerarchia di responsabilità, con a capo il direttore, che verrebbe quindi investito di un'autorità abbastanza ampia.

L'altra possibilità è quella di far nascere il centro come esigenza ed espressione della realtà distrettuale. La sua articolazione sarebbe più flessibile e meno "burocratizzata", l'organizzazione e la gestione avverrebbero secondo una distribuzione delle competenze, ma senza rapporti di tipo gerarchico. Il direttore potrebbe essere in questo caso un insegnante particolarmente formato a questo scopo, con impegno a pieno tempo per un periodo determinato (5 anni).

Il centro avrà bisogno anche di un servizio di segreteria. Il personale necessario è sempre da mettere in relazione con la fisionomia che si vuol dare al centro e con il lavoro che ci sarà da svolgere. Si dovrà cercare di contenere le esigenze e, dove possibile, si dovrà cercare di ricorrere alla segreteria della scuola in cui il centro è collocato.

### 3.5. Chi aggiorna gli insegnanti?

Il decentramento istituzionale che si sta operando nell'ambito della formazione in servizio degli insegnanti, pone, in termini estremamente problematici, l'interrogativo: chi formerà gli insegnanti in servizio? A questa domanda ne segue immediatamente un'altra: dove si potranno reperire e reclutare coloro che formeranno gli insegnanti?

Da tempo si parla della necessità di avere dei "formatori dei formatori", una brutta espressione per dire che occorreranno, per il futuro, delle persone in grado di rispondere alla domanda di aggiornamento, destinata ad aumentare in modo progressivo, man mano che gli insegnanti entreranno nell'ottica di una formazione continua e avvertiranno l'esigenza di ricorrere a un sostegno esterno per il proprio autoaggiornamento.

Il problema del reperimento e della formazione degli "aggiornatori" va impostato correttamente e soprattutto tenendo conto della realtà e quindi facendo ricorso, almeno inizialmente, a risorse umane attualmente e immediatamente disponibili.

Il fabbisogno di "formatori" inoltre va considerato in relazione ai vari ambiti di aggiornamento, da quello locale, a quello regionale e nazionale. Il fabbisogno quindi si specifica ulteriormente: occorreranno esperti, consulenti, animatori, moderatori ecc. Sono ruoli diversi, per compiti diversi.

La realtà dell'aggiornamento in sede richiede, in prima istanza, la presenza di animatori e di coordinatori all'interno della stessa realtà scolastica e, in seconda istanza, l'intervento di esperti e consulenti esterni. Il reperimento di animatori e di coordinatori per l'organizzazione dell'aggiornamento in sede e situazione di servizio dovrebbe avvenire fra gli stessi insegnanti, attraverso una sorta di *autoselezione*: coloro che hanno esperienza di aggiornamento e di insegnamento si rendono disponibili per assumere funzioni specifiche in ordine all'aggiornamento. In questo senso, dovrebbero usufruire di uno sgravio di orario e delle possibilità di completare la loro formazione attraverso corsi orientati all'acquisizione di competenze per la promozione e l'organizzazione dell'aggiornamento.

La consulenza e la prestazione specialistica nell'ambito dell'aggiornamento in sede e anche nell'ambito della dimensione distrettuale, potrebbe essere, almeno in parte, garantita dagli *ispettori tecnici periferici*, ai quali i decreti delegati affidano la funzione ispettiva, non più intesa solo in termini restrittivi di vigilanza, ma come promozione e sostegno dell'attività di insegnamento, da un lato, e dell'attività di aggiornamento dall'altro: "gli ispettori contribuiscono a promuovere e coordinare le attività di aggiornamento del personale direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado; formulano proposte e pareri in merito ai programmi di insegnamento e di esame e



al loro adeguamento, all'impiego dei sussidi didattici e delle tecnologie di apprendimento, nonché alle iniziative di sperimentazione di cui curano il coordinamento (...); svolgono attività di assistenza tecnico-didattica a favore delle istituzioni scolastiche (...)" (D.P.R. n. 417, art. 4).

Gli ispettori tecnici si potranno quindi trasformare in consiglieri-consulenti esperti nel processo di innovazione e specialisti a livello disciplinare, una specie di "Master teachers" inglesi, e potrebbero operare ai diversi livelli, locale, distrettuale, regionale, *con particolare riguardo ai centri distrettuali*, nei quali si richiede la presenza di personale qualificato per la realizzazione e la conduzione di attività di aggiornamento.

L'utilizzazione degli ispettori tecnici nel ruolo di consulenti per l'aggiornamento è una soluzione proponibile, subordinata tuttavia a una necessaria riqualificazione di questo personale, secondo questi nuovi obiettivi. La formazione degli ispettori tecnici dovrebbe avvenire sul piano regionale e nazionale, in collaborazione con le università e enti di cultura.

Il problema più difficile da risolvere è, da un lato, la formazione di questi "quadri intermedi" dell'aggiornamento (insegnanti, ispettori tecnici), dall'altro lato il reperimento di esperti e specialisti, richiesti a ogni livello.

La formazione dei "quadri intermedi" dovrebbe avvenire tramite corsi di aggiornamento, organizzati in collaborazione con l'università. Ma l'università, a sua volta, ha e avrà delle difficoltà a rispondere a richieste in ordine alla formazione in servizio, quando non ha ancora affrontato la riforma delle strutture per la formazione iniziale.

La stessa università, attualmente, si trova in difficoltà, anche solo per fornire esperti o specialisti. Le richieste superano di gran lunga le possibilità in termini di risorse umane disponibili.

Durante il convegno di Salerno del 1978, come pure durante il convegno organizzato dal C.I.S.E.M. della Provincia di Milano, nel gennaio 1979, si è affrontato il problema del ruolo dell'università nella formazione in servizio degli insegnanti. Il problema è molto complesso, soprattutto perché, in attesa di una riforma dell'università, si possono solo avanzare delle ipotesi di possibili interventi e collaborazioni. E' parere unanime che l'università, così com'è organizzata e nella situazione in cui si trova, non sia in grado, attualmente, di rispondere alle domande di aggiornamento ufficiali (cioè sancite per legge, come avviene in particolare nel D.P.R. n. 419 e nell'art. 22 del vecchio progetto di legge di riforma della scuola secondaria superiore) o informali (come sono quelle provenienti da enti locali, associazioni, gruppi di docenti ecc.). D'altra parte si sottolinea che non può e non deve essere compito specifico dell'università quello di assumersi completamente la domanda di aggiornamento esistente ai vari livelli. Il ruolo dell'università sembra essere piuttosto quello di *consulenza* alle scuole, ai distretti, agli Istituti Regionali,



nella forma della collaborazione alla progettazione, alla sperimentazione, alla ricerca educativa, con un rapporto e un coinvolgimento diretto nella realtà scolastica. Si sottolinea la necessità, per l'università, di ristabilire un collegamento con tutti gli altri ordini di scuole, affinché la ricerca e l'elaborazione culturale, che sono gli obiettivi primari di un'università, non siano avulsi da un contesto di verifica e di traducibilità.

Un interrogativo di fondo riguarda le strutture e le modalità che l'università dovrà darsi, per affrontare la formazione degli insegnanti, sia essa di base o ricorrente. C'è chi, come Visalberghi, Bertin, Pontecorvo ed altri, individua la soluzione nella costituzione del *Dipartimento di scienze dell'educazione*, che dovrebbe curare la formazione degli insegnanti della scuola materna ed elementare, come pure gli aspetti professionali comuni a tutti gli insegnanti secondari e la loro abilitazione all'insegnamento. Nello stesso tempo, il Dipartimento di scienze dell'educazione potrebbe far fronte alla domanda di aggiornamento e riqualificazione, che si prevede avrà una forte impennata nei prossimi anni, soprattutto attraverso la formazione di *esperti in educazione*, che siano in grado di intervenire nella vita della scuola e in altri ambiti, come per esempio negli Istituti Regionali, per contribuire alle iniziative di autoaggiornamento, alle attività di programmazione e sperimentazione, alle attività di tirocinio.

In questa sede, non ci è possibile affrontare ulteriormente il problema della riforma e della ristrutturazione dell'università, in vista anche dei nuovi compiti di cui sarà investita. Per quanto riguarda lo specifico intervento dell'università nella prospettiva dell'aggiornamento, ci sembra di poter concludere che:

a) l'università non può farsi carico, da sola, di tutta la formazione in servizio degli insegnanti, anche se non si devono escludere interventi specifici in questo senso, in particolare nell'ambito della sperimentazione e della ricerca educativa e nell'ambito della riqualificazione professionale e culturale nei confronti di quei docenti, ai quali la riforma della scuola secondaria superiore prospetta una revisione radicale delle proprie competenze; non si può quindi escludere un intervento diretto dell'università per l'organizzazione di corsi o seminari di aggiornamento per insegnanti in servizio, ma non si può pensare a una generalizzazione di questi interventi;

b) sembra invece di poter individuare un compito specifico dell'università nella formazione di "aggiornatori", cioè di quei quadri intermedi di cui avrà bisogno l'aggiornamento. Il problema allora diventa quello della definizione delle capacità e delle competenze che si dovranno dare a questi "aggiornatori" fermo restando che si tratta di capacità e competenze che dovranno essere immediatamente "spendibili";

c) accanto alla formazione di quadri intermedi per l'aggiornamento, c'è

ragione di ritenere che debba essere compito dell'università preparare un certo numero di *esperti* in relazione alle diverse esigenze del nuovo assetto istituzionale e della nuova organizzazione dell'aggiornamento.

Si tratta in sostanza, per l'università, di tre livelli di intervento:

- riqualificazione degli insegnanti in servizio;
  - formazione di insegnanti-aggiornatori;
  - formazione di esperti per la ricerca, la sperimentazione, l'aggiornamento;
- ma questa possibilità di intervento è subordinata, come si è visto, a una riforma universitaria, da un lato, e d'altro lato a una sensibilizzazione dei docenti universitari e delle autorità accademiche a questi problemi, in un certo senso nuovi per il mondo universitario, abituato a collocarsi al di fuori dei problemi della professionalizzazione.

La domanda "Chi aggiorna gli insegnanti?", che abbiamo posto in precedenza, si rivela come il nodo fondamentale da risolvere, per poter passare alla progettazione di iniziative e alla formulazione di ipotesi di intervento concretamente realizzabili in un secondo momento.

Durante gli incontri, organizzati per questo studio, il dibattito su questo nodo è stato particolarmente acceso, anche se non ha consentito di arrivare alla formulazione di proposte concrete. Sono emerse, tuttavia, alcune indicazioni importanti.

1. Il reclutamento di insegnanti-formatori deve tener conto dei bisogni di aggiornamento da un lato, e d'altro lato delle risorse attualmente disponibili, valorizzandole;
2. la formazione dei "formatori" e il loro successivo impiego nel campo dell'aggiornamento *non* dovranno in alcun modo portare alla formulazione di un ruolo specifico, istituzionalizzato, del "formatore"; dev'essere inteso come un *ruolo di promotore*, assunto da un insegnante nei confronti di altri insegnanti;
3. gli eventuali distacchi, per compiti in ordine all'aggiornamento, non dovranno superare i tre anni, consentire una rotazione nell'assunzione di questi impegni e un ritorno all'insegnamento.

Affrontando la domanda "Chi aggiorna gli insegnanti?", non si può non considerare il ruolo svolto finora dalle associazioni degli insegnanti, dai gruppi di base, dalle diverse società scientifiche, da enti liberi di cultura e di ricerca. Molti insegnanti sono stati sensibilizzati e aggiornati da questi organismi e oggi, nel quadro di una ridefinizione dell'assetto istituzionale per l'aggiornamento e di una ristrutturazione della domanda di aggiornamento e delle risposte relative, occorre prendere in considerazione la collocazione di questi organismi, il loro ruolo, la loro valorizzazione e quindi la loro collaborazione con le istituzioni specifiche per l'aggiornamento.

Il ruolo fondamentale dell'associazionismo è e sarà anche in futuro quello

di sensibilizzazione e stimolazione del corpo docente, in relazione agli obiettivi, alle competenze, alle metodologie richiesti dall'insegnamento. Associazioni e organismi vari hanno organizzato in passato corsi, seminari, incontri di studio in proprio o per conto dell'istituzione scolastica. Esiste, quindi, un grosso patrimonio di esperienza in questo senso. In che misura le istituzioni che stanno nascendo su tutto il territorio nazionale (Istituti Regionali, Distretti, Centri distrettuali ecc.) potranno far ricorso a enti o organismi privati o autonomi?

Il meccanismo previsto per la regolamentazione delle collaborazioni con enti esterni è quello della convenzione e del contratto. La legge consente infatti agli Istituti Regionali, al Centro Europeo dell'Educazione, alla Biblioteca Pedagogica di Firenze di stipulare contratti e convenzioni con università e con enti, istituzioni ed esperti (D.P.R. n. 419, art. 11, 13, 14). La collaborazione prioritaria per gli Istituti Regionali dovrà essere quella con cattedre e istituti universitari della regione o di altre regioni. Ciò non toglie che, in una valorizzazione e utilizzazione delle risorse e delle iniziative valide nel territorio della Regione, si rivelino importanti altri rapporti di collaborazione, in modo anche continuato.

L'interpretazione di questi articoli relativi al meccanismo della convenzione non è tuttavia esente da polemiche. C'è chi sostiene che l'Istituto Regionale non dovrà finanziare in alcun modo istituzioni private, perché in genere hanno un orientamento ideologico più o meno accentuato; c'è chi, invece, sostiene che il finanziamento a enti privati è sempre possibile, anche se deve essere subordinato a un esame preventivo della validità delle proposte e delle iniziative.

Non vogliamo entrare nel merito di questa polemica, anche perché è di difficile ricomposizione. Ci preme invece sottolineare come la razionalizzazione delle risorse e delle iniziative esistenti debba andare nella direzione di una loro utilizzazione e non nella direzione contraria di una loro mortificazione.

### **3.6. Quando aggiornarsi?**

Questo interrogativo, che poniamo qui nella sua immediatezza, costituisce un altro nodo fondamentale da affrontare e da risolvere, in particolare perché è e può diventare una delle obiezioni più ricorrenti nei confronti della sollecitazione all'aggiornamento. In altre parole, la domanda "quando mi aggiorno", con tutte le implicazioni relative, viene espressa abbastanza frequentemente, anche da insegnanti motivati all'aggiornamento.

Durante gli incontri finalizzati a questo studio abbiamo posto questo problema e insieme anche alcune ipotesi di soluzione, non necessariamente in alternativa fra di loro.

Le riproponiamo qui di seguito, insieme alle opinioni che sono state espresse in merito.

1. Una prima possibilità è quella di un'utilizzazione parziale, in vista della propria formazione, delle 20 ore mensili, che ogni insegnante deve fare, oltre al normale orario di lezione.
2. Una seconda possibilità consiste nel poter usufruire di uno sgravio dell'orario di insegnamento.
3. Si può pure prendere in considerazione la possibilità di aumentare ulteriormente l'orario di servizio (e la retribuzione relativa), ristrutturandolo con una ripartizione fra insegnamento, gestione della scuola, formazione.
4. Va tenuta inoltre presente la possibilità di usufruire di congedi limitati o di anni sabbatici.

1. Riguardo alla possibilità di utilizzare parte delle 20 ore mensili, il parere espresso è abbastanza discorde e riflette concezioni diverse di come queste ore vengono attualmente impiegate. C'è, da una parte, chi sostiene che le 20 ore sono già sature e non consentono un'ulteriore destinazione. D'altra parte c'è, invece, chi afferma che le 20 ore sono impiegate male e che una loro maggiore regolamentazione consentirebbe un impiego parziale anche per l'aggiornamento.

Chi rifiuta l'uso delle 20 ore anche per l'aggiornamento, giustifica la propria posizione elencando tutte le attività che in esse vengono svolte: consigli di classe, collegio dei docenti, incontri con i genitori ... Le 20 ore in sostanza, sono impiegate per il normale funzionamento della scuola. Chi sostiene che le 20 ore sono impiegate male, afferma che stiamo assistendo ad un' "inflazione" delle riunioni e anche a una cattiva gestione delle riunioni stesse, che sono spesso una perdita di tempo. La conclusione di questo dibattito può essere quella di avanzare l'ipotesi che se le 20 ore fossero meglio programmate, probabilmente potrebbero essere anche in parte destinate all'autoaggiornamento. C'è chi ha pure avanzato l'ipotesi di una riorganizzazione diversa delle 20 ore: non più una ripartizione mensile, bensì un monte ore trimestrale o annuale, "spendibile" in relazione ai tempi e alle esigenze della programmazione scolastica. Probabilmente una ripartizione diversa, flessibile, nel corso dell'anno, consentirebbe di avere a disposizione un maggior numero di ore, tutte insieme, per la formazione in sede o in altri ambiti extrascolastici.

2. Lo sgravio di orario in vista dell'aggiornamento è un'ipotesi che merita di essere presa in considerazione, ma che non è generalizzabile: potrebbe

essere riservata a quegli insegnanti che intendano seguire corsi di formazione per qualificarsi ulteriormente e impegnarsi successivamente nella promozione e nel coordinamento di attività di aggiornamento; lo sgravio d'orario potrebbe diventare necessario per gli insegnanti che, nel quadro della riforma della scuola secondaria superiore, saranno tenuti a una riqualificazione culturale e/o professionale come esigenza prioritaria e urgente.

3. L'aumento dell'orario di servizio implica una revisione del rapporto di impiego. L'introduzione delle 20 ore mensili per tutti gli insegnanti, rappresenta già una revisione in questo senso, ma parziale. Probabilmente, in futuro, si arriverà a un impegno maggiore, generalizzato, nella scuola. Per il momento questa non sembra un'ipotesi realizzabile immediatamente, soprattutto per i costi che comporterebbe, ma anche per le resistenze che incontrerebbe fra gli stessi insegnanti.

L'altra ipotesi che sembra farsi strada, anche se faticosamente, è quella di una possibilità di almeno due forme di rapporto d'impiego: a tempo pieno e a metà tempo. Ogni insegnante avrebbe cioè la possibilità di optare per una soluzione o per l'altra, in relazione alle proprie esigenze personali, familiari ecc.

Dovendo tuttavia fare i conti con la realtà di oggi, ci sembra che tanto l'ipotesi dell'aumento dell'orario di servizio generalizzato, quanto quella del rapporto d'impiego flessibile non siano immediatamente concretizzabili, anche se non sono da scartare per il futuro.

4. La possibilità di usufruire di congedi limitati o di anni sabatici è una ipotesi valida per un numero ristretto di insegnanti e non estendibile.

Nel corso del dibattito nessuno ha sostenuto questa ipotesi, se non, appunto, come possibilità per pochi e come eccezione.

La soluzione del problema "quando aggiornarsi?" sembra quindi che vada ricercata fra le prime due ipotesi prospettate: un miglior impiego delle 20 ore, con una loro eventuale diversa ripartizione nel corso dell'anno scolastico, e lo sgravio d'orario non tuttavia generalizzabile.



## Capitolo IV - Ipotesi di intervento

### 4.1. Il modello emergente per l'aggiornamento, con particolare riferimento agli insegnanti della scuola secondaria superiore

L'insieme delle considerazioni che abbiamo esposto fin qui, ci consente di individuare e sintetizzare alcuni punti di riferimento, che si definiscono in sostanza come le coordinate all'interno delle quali si disegna, si precisa e prende consistenza il problema della formazione in servizio degli insegnanti e in particolare di quelli della scuola secondaria superiore. Nella prospettiva della riforma della scuola secondaria superiore, ci sembra opportuno precisare quali siano i criteri da tener presenti per l'organizzazione di iniziative di aggiornamento per un immediato futuro e per una determinata categoria di insegnanti, cioè per coloro che saranno direttamente coinvolti dall'attuazione della riforma della scuola secondaria superiore. Questi criteri sono:

1. necessità di un aggiornamento di massa;
2. necessità di un modello pluridimensionale;
3. esigenze diverse per i diversi insegnanti;
4. necessità di una strategia della transizione, articolata in tempi successivi.

#### 4.1.1. Necessità di un aggiornamento di massa

Come è già stato sottolineato in precedenza, la realizzazione o il fallimento di una riforma dipendono strettamente dalla mediazione degli insegnanti, dal loro grado di accettazione degli elementi innovativi che si intendono introdurre, dalla loro motivazione a rivedere il proprio ruolo, le proprie competenze.

L'aggiornamento, quindi, considerato in modo particolare in relazione all'introduzione della riforma della scuola secondaria superiore dovrà preoccuparsi pur nella diversificazione delle opportunità e dei modelli, di raggiungere e coinvolgere tutti gli insegnanti, dovrà essere cioè un aggiornamento di massa. Questo comporta una conseguenza strategicamente importante: dovranno, almeno in parte, essere accantonate forme di aggiornamento realizzabili solo per un numero ristretto di insegnanti e dovranno, invece, essere potenziate forme che consentano di raggiungere un numero elevato di insegnanti. L'aspetto quantitativo dell'aggiornamento è, in un certo senso, vincolante, ma non necessariamente dovrà andare a scapito dell'aspetto qualitativo: è senz'altro possibile, anche se forse più difficile, realizzare forme valide di aggiornamento, anche se destinate a un numero elevato di docenti. Il pregiudizio che la quantità vada a scapito della qualità si rivela infondato, dal mo-

mento in cui, passando ad un aggiornamento di massa, si modificano le forme e le modalità stesse degli interventi e delle iniziative. Non è realistico e non è quindi possibile pretendere di estendere pari pari le forme di aggiornamento finora messe in atto, senza tener conto delle condizioni storiche, economiche e sociali nelle quali si intende operare.

#### 4.1.2. Necessità di un modello pluridimensionale

Il modello di aggiornamento, che stiamo individuando, si presenta fortemente articolato, nella misura in cui tiene conto delle diverse dimensioni secondo le quali si connota oggi l'insegnamento e quindi la professionalità dell'insegnante.

Più precisamente, questo modello si presenta come *modello pluridimensionale*, che supera la rigidità di modelli fortemente orientati verso una sola dimensione. I modelli che si sono affermati, anche storicamente, sono: il modello culturalistico, il modello professionalistico, il modello psicosociale<sup>1</sup>.

Il modello *culturalistico* è caratterizzato da un'accentuazione contenutistica, alla quale si connette uno schema didattico di tipo tradizionale, fondato sulla lezione. L'orientamento di fondo è quello di conseguire un "sapere per sapere".

Il modello *professionalistico* presenta un'accentuazione metodologica, in quanto la preoccupazione fondamentale è l'acquisizione di metodologie e di tecniche e quindi di un "sapere per fare".

Il modello *psicosociale* pone un'accentuazione sui problemi e sul vissuto dell'insegnante, piuttosto che sull'approfondimento di contenuti o sull'apprendimento di metodologie; la tematica centrale riguarda le relazioni, i ruoli e i comportamenti. Si tratta di un modello che si fonda su una concezione dinamica della realtà, l'obiettivo fondamentale è quello di riuscire a operare in questa realtà mutevole e quindi il sapere è orientato essenzialmente a un "sapere per cambiare".

Ognuno di questi modelli ha una sua valenza positiva. Il primo ci indica l'importanza di un approfondimento culturale, scientifico, disciplinare; il secondo ci sottolinea l'importanza di una competenza metodologico-didattica e quindi operativa; il terzo mette in evidenza la necessità di prendere atto della realtà educativa con tutte le sue implicazioni. Contemporaneamente, ognuno di questi modelli presenta dei limiti, proprio per il fatto di considerare quasi esclusivamente un'unica dimensione della professionalità educativa. Il modello pluridimensionale che noi prospettiamo dovrebbe prendere in con-

(1) Per queste distinzioni, vedi C. Scurati, "L'aggiornamento", in *La nuova scuola della partecipazione*, cit., p. 225 e segg.

siderazione i diversi ambiti, da quello culturale e disciplinare a quello metodologico-didattico a quello psico sociale, nella consapevolezza che "l'aggiornamento dovrebbe perseguire sempre simultaneamente la crescita dell'insegnante in maturità personale, preparazione culturale e competenza professionale"<sup>1</sup>.

Le attività di aggiornamento dovranno quindi riguardare diversi ambiti e costituirsi come occasione di approfondimento in diverse direzioni.

Possiamo considerare alcuni campi di sviluppo dell'aggiornamento, con particolare riferimento agli insegnanti della scuola secondaria superiore<sup>2</sup>.

### *1. Formazione personale specialistica*

- aggiornamento delle conoscenze nel proprio campo di specializzazione;
- disponibilità al mutamento nel proprio campo di specializzazione;
- cambiamento del proprio campo di specializzazione.

### *2. Formazione personale pedagogica*

- approccio alla problematica pedagogica, soprattutto per quegli insegnanti che non hanno mai avuto modo di affrontare questi temi;
- sviluppo della problematica pedagogica;
- riflessione sulla propria esperienza didattica e sua problematizzazione.

### *3. Formazione professionale*

- corsi per incoraggiare la sperimentazione e la ricerca educativa;
- corsi per l'addestramento all'assunzione di altre funzioni o altre responsabilità nel sistema scolastico;
- corsi per l'approfondimento dei bisogni emergenti del sistema scolastico.

#### *4.1.3. Esigenze diverse per i diversi insegnanti*

Il modello che sta emergendo soprattutto per l'aggiornamento degli insegnanti di scuola secondaria superiore, oltre ad essere un modello orientato verso più dimensioni, dovrà essere un modello che tiene conto della *eterogeneità* del corpo insegnante della scuola secondaria superiore. Eterogeneità per quanto riguarda la formazione di base e l'esperienza di insegnamento, eterogeneità per l'attuale collocazione in istituti diversi.

(1) C. Scurati, cit., p. 230.

(2) Per l'individuazione di questi ed altri campi di sviluppo dell'aggiornamento, vedi "L'aggiornamento degli insegnanti in Svezia", in *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, cit., p. 237 e segg.

Il contingente di insegnanti delle scuole secondarie superiori, secondo i dati ISTAT riferiti all'anno scolastico 1975-76, ammontava a circa 160.000 insegnanti statali, di ruolo e non di ruolo, così suddivisi secondo gli istituti:

<i>istituti professionali</i>	30.986
<i>istituti tecnici</i>	73.137
di cui: agrari	2.134
industriali	24.782
nautici	1.545
commerciali	30.218
per geometri	10.605
per il turismo	727
per periti aziendali	1.523
femminili	1.603
<i>scuole magistrali</i>	352
<i>istituti magistrali</i>	11.778
<i>licei scientifici</i>	24.508
<i>licei ginnasi</i>	13.028
<i>istituti d'arte</i>	3.762
<i>licei artistici</i>	2.907
<b>Totale Insegnanti</b>	<b>160.458</b>

Nella prospettiva della riforma della scuola secondaria superiore, a tutti gli insegnanti dovranno essere offerte opportunità di aggiornamento in relazione alla loro futura collocazione. Per alcuni insegnanti si tratterà di poter usufruire di modalità di approfondimento in campo culturale o professionale, per molti altri si tratterà di una vera e propria riconversione di competenze, per tutti gli insegnanti si tratterà di mettere in atto una socializzazione anticipatoria agli obiettivi e ai principi innovativi della riforma, possibilmente nella forma dell'assunzione critica e costruttiva di questi principi e obiettivi.

L'eterogeneità del corpo insegnante delle scuole secondarie superiori impone quindi scelte diversificate nelle varie iniziative di aggiornamento, sia per quanto riguarda temi e settori, sia per quanto riguarda il livello al quale collocare gli interventi stessi.

Possiamo fare un esempio. L'aggiornamento degli insegnanti di scienze sociali dovrà essere attuato in modo molto diverso dall'aggiornamento degli insegnanti del settore linguistico o matematico. Sono diversi non solo i tempi e il luogo dell'aggiornamento, ma anche soprattutto le condizioni di partenza sulle quali innestare un processo di formazione in servizio.

La stessa formazione in relazione alle diverse dimensioni che abbiamo indicate, si realizza in ambiti diversi. Per quanto riguarda la dimensione psico-

sociale o pedagogica il livello di collocazione sembra che debba identificarsi, in prevalenza, nella sede scolastica e nel distretto. Per quanto riguarda invece momenti specifici di aggiornamento disciplinare o pedagogico-didattico su temi ampi, sembra che la collocazione degli interventi debba avvenire a un livello più vasto, regionale o nazionale.

E' comunque difficile prevedere a priori tempi, modalità, ambiti dell'aggiornamento, quando non si è proceduto a un censimento dei bisogni e a un'analisi della domanda di aggiornamento. E' difficile anche prevedere itinerari formativi, in assenza, per il momento, di qualsiasi indicazione riguardante i curricoli della futura scuola secondaria superiore, in base ai quali procedere alla definizione dei ruoli e delle competenze che saranno richiesti.

## 4.2. Alcuni modelli di aggiornamento

Nella formazione in servizio degli insegnanti si possono individuare sostanzialmente, come si è già visto, due forme: una continua e una ricorrente.

La *formazione continua* è quella che si sviluppa nella situazione quotidiana di insegnamento e che si configura come autoaggiornamento personale e collegiale. Gli ambiti della formazione continua sono la sede scolastica e il Distretto, con particolare riferimento al centro distrettuale. Il modello di aggiornamento che ci sembra si possa proporre per la formazione continua è quello fondato sul *problem-solving* e sulla *ricerca operativa*.

La *formazione ricorrente* è quella che prevede momenti particolari di approfondimento, attraverso giornate di studio, seminari, corsi durante il periodo scolastico e nei mesi estivi. Questo tipo di aggiornamento può svolgersi in diversi ambiti, da quello scolastico, a quello distrettuale, regionale o nazionale. Ci sembra, tuttavia, che problemi organizzativi ed economici costringano ad optare per l'ambito regionale o nazionale. Un modello proponibile per l'aggiornamento ricorrente ci sembra quello dei *corsi-sandwich*.

La constatazione che abbiamo fatto in precedenza, cioè che l'aggiornamento soprattutto per gli insegnanti di scuola secondaria superiore, in futuro, dovrà essere un aggiornamento di massa, ci porta a considerare con particolare attenzione la possibilità dell'*aggiornamento a distanza* e l'opportunità di *potenziare il servizio di documentazione*.

### 4.2.1. Problem-solving e ricerca operativa

*Il modello di aggiornamento centrato sul problem-solving e sulla ricerca*



*operativa* ci sembra particolarmente interessante e idoneo, perché consente quell'aggancio diretto con la realtà educativa, e quindi con la ricerca e con la sperimentazione, aggancio che, come abbiamo visto, è risultato fondamentale per la formazione in servizio.

Il problem-solving e la ricerca operativa consistono nella formulazione di un problema e nella sua trattazione secondo il metodo scientifico. Il problema viene formulato il più chiaramente possibile, in seguito si raccoglie una serie di informazioni che consentano di formulare una o più ipotesi di soluzione, dopo di che si procede a una serie di esperienze e di osservazioni per verificare queste ipotesi e infine si analizzano i dati raccolti per confermare o abbandonare le ipotesi formulate in partenza.

Attraverso questo metodo di lavoro, gli insegnanti sono messi nella condizione di partecipare attivamente alla soluzione di un problema che li preoccupa personalmente.

Ma c'è un altro risvolto positivo in questo modello di formazione: sono necessariamente coinvolte le relazioni umane, che in genere migliorano, ma, soprattutto, si assiste a una progressiva modifica degli atteggiamenti e dei modi di vedere la realtà, a una messa in discussione del proprio ruolo e a una revisione della propria professionalità.

L'O.P.P.I. (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti) ha organizzato molti corsi di aggiornamento secondo questa impostazione, che prevede "alcune significative 'inversioni di segno' nel rapporto educativo"<sup>1</sup>:

- l'apprendimento, inteso come processo di ricerca, è privilegiato sull'insegnamento;
- conduttore del processo è colui che apprende, non colui che insegna;
- il processo è vincolato dal metodo; non da tempi fissi né da contenuti obbligati o da criteri di validità stabiliti sulla base di precomprensioni di qualsiasi tipo;
- il metodo è vincolato dal "test di realtà" (i dati di fatto e le informazioni che risultano necessarie) e da "operazioni logiche", non da approdi prestabiliti e soluzioni auspiccate;
- la comunicazione fra chi apprende e chi insegna avviene su *problemi*, non sulle discipline di cui è portatore chi insegna;
- l'acquisizione di gradi ulteriori di conoscenza presuppone il momento "mentale" della scoperta e il momento "psicologico" della conquista.

E' abbastanza evidente che le esigenze poste da un aggiornamento di

(1) Per queste indicazioni vedi "Esperienze per la ricerca di una metodologia innovativa nell'aggiornamento degli insegnanti", in *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, cit., p. 347 e segg.

questo tipo sono precise: occorrono esperti, animatori, coordinatori, moderatori; occorre materiale di documentazione e di consultazione; occorrono locali idonei alle diverse situazioni di lavoro.

Per quanto riguarda le *persone* occorrenti per questo modello di aggiornamento, pensiamo che:

- le figure di *moderatore* (responsabile della conduzione di un gruppo di lavoro o del coordinamento di più gruppi di lavoro), di *coordinatore* (responsabile di tutta l'unità di lavoro o di un corso) possano essere reperibili all'interno della sede scolastica o del centro distrettuale. Potrebbero essere infatti insegnanti particolarmente formati e qualificati per questi compiti (formatori);

- gli *esperti*, che hanno il compito di rispondere a quesiti su argomenti specifici dovranno quasi sicuramente provenire dall'esterno, dall'ambito universitario o da altri ambiti in cui siano reperibili persone dotate di competenza specifica in diversi settori, ma soprattutto preparati a un tipo di intervento non direttivo, ma di consulenza e di servizio.

#### 4.2.2. Il modello dei corsi-sandwich

Il modello dei *corsi-sandwich*, di cui abbiamo già parlato brevemente in precedenza, si fonda su un'articolazione in momenti successivi, qualitativamente diversi.

Il corso, di solito, inizia con una o più giornate intensive di studio e di lavoro di gruppo su un tema o su un problema, come potrebbe essere, per esempio, la programmazione di un curriculum o la valutazione. Gli insegnanti, poi, ritornando nella loro situazione di lavoro, applicano e quindi verificano gli elementi e le conoscenze apprese in sede teorica. Dopo un certo periodo, insegnanti ed esperti si ritrovano, per una messa a confronto dei risultati, delle critiche, dei problemi emersi nel corso del lavoro in classe. Temi e problemi vengono riaffrontati alla luce di queste nuove indicazioni. A questo secondo momento di approfondimento segue un ulteriore periodo di verifica, e così di seguito, fino all'esaurimento della problematica stessa. Questo modello consente, come si può ben vedere, uno stretto collegamento tra teoria e pratica educativa: il momento teorico è ritenuto importante allo stesso modo del momento pratico di verifica. Con il sistema del corso-sandwich, in altre parole, si evitano gli inconvenienti, più volte denunciati da varie parti, dello scollamento tra ciò che è appreso durante i corsi e realtà educativa. Questo si è verificato spesso con i corsi residenziali, che costituivano un'occasione anche significativa di aggiornamento, ma che si esauriva ben presto. L'entusiasmo e la motivazione a cambiare, a sperimentare nuovi metodi o a introdurre nuovi contenuti, nati durante i corsi, nella scuola si

scontravano con le difficoltà, le resistenze dell'ambiente quotidiano di lavoro.

Il modello dei corsi-sandwich, a nostro avviso, è applicabile in diversi ambiti, da quello distrettuale a quello nazionale. L'importante è avere a disposizione un gruppo di esperti e di coordinatori che seguano i corsisti per tutto il periodo della durata del corso. Si potrebbe sperimentare questo modello di corsi coinvolgendo l'università, avviando così quella collaborazione che è auspicata e ritenuta prioritaria per la formazione in servizio degli insegnanti.

#### 4.2.3. Possibilità dell'aggiornamento a distanza

Nel quadro di una formazione in servizio che deve coinvolgere tutti gli insegnanti, ci sembra che vada presa in considerazione la possibilità di organizzare forme di *aggiornamento a distanza*, attraverso l'impiego del mezzo televisivo, degli audiovisivi, della documentazione, di materiali strutturati per l'apprendimento programmato.

L'insegnamento a distanza sostituisce il rapporto faccia a faccia con un rapporto bilaterale, caratterizzato dalla distanza fisica tra il docente e il discente. Per colmare questa distanza, si può ricorrere:

- all'invio di documentazione e a un sistema di corrispondenza
- a un sistema di trasmissioni radio e/o televisive di supporto
- a seminari di approfondimento o a esercitazioni.

L'insegnamento a distanza consente di:

- raggiungere una massa enorme di utenti
- organizzare un servizio agile e flessibile
- perseguire obiettivi diversi a seconda delle esigenze e del pubblico al quale ci si rivolge.

Tentativi di aggiornamento a distanza sono stati fatti anche in passato. Il Centro Europeo dell'Educazione di Villa Falconieri, negli anni 1969/70 era riuscito ad attuare la realizzazione di un complesso laboratorio multimedia, dotato di impianto TV in circuito chiuso, di macchine per insegnare, di sussidi audiovisivi, di un laboratorio linguistico, di una sala attrezzata per traduzioni simultanee ecc. e, nel contempo, aveva avviato un sistema di aggiornamento tramite schede o fascicoli, che si è fermato però dopo qualche numero.

L'esperienza è stata ripresa di recente in termini aggiornati e molto perfezionati: oggi esiste un corso modulare di scienza dell'educazione, apprestato dal CNITE per conto del Formez, attualmente in fase di prima sperimentazione in sede universitaria e in funzione dell'aggiornamento degli insegnanti. Tale corso (anche in funzione del materiale che lo correde) è oggi l'unico strumento di questo tipo disponibile in Italia.

Esso infatti da un lato è strutturato in forma multimediale, dall'altro si caratterizza per il supporto di strumenti di autovalutazione e di valutazione sommativa che lo corredano.

Altri tentativi si stanno facendo, soprattutto nel campo della formazione professionale e dell'educazione degli adulti.

Nell'ambito dell'aggiornamento a distanza, riteniamo di poter esprimere alcuni suggerimenti, ma di non poter entrare nel merito di proposte concrete, ciò che richiederebbe uno studio approfondito del problema, che in questa sede non è possibile fare.

a) Ci sembra sia il caso di valorizzare tutte le attrezzature giacenti e per il momento inutilizzate presso il Centro Europeo dell'Educazione. Probabilmente, si potrebbe riprendere in mano anche l'antico progetto di insegnamento a distanza tramite dispense e riformularlo, magari in termini più modesti, ma più fattibili. Nella preparazione del materiale si potrebbero coinvolgere gruppi di insegnanti (sarebbe già aggiornamento anche questo) o alcuni centri distrettuali.

b) Per quanto riguarda l'uso degli audiovisivi nell'aggiornamento, per esempio registrazioni di esperimenti, di lezioni dimostrative ecc., bisogna sottolineare il costo e il tempo di preparazione di questo materiale. Ci risulta che la preparazione di un audiovisivo comporta un numero elevatissimo di ore e un costo abbastanza elevato. Si rivela quindi una sproporzione tra l'impegno economico e la reale possibilità di utilizzazione del mezzo, la sua validità.

Durante l'incontro con le Società Scientifiche è stato suggerito, anche in base ad esperienze che alcuni dei partecipanti avevano fatto, che il mezzo audiovisivo più accessibile e più facilmente applicabile in ogni scuola sia ancora la diapositiva, corredata da un commento sonoro e da materiale illustrativo. Si è inoltre ipotizzata la costituzione di una struttura organizzativa a questo scopo: si potrebbero, per esempio, dotare i centri distrettuali di una mediateca, per la distribuzione, la conservazione e la circolazione di questo materiale. La consulenza scientifica per la preparazione del materiale potrebbe essere affidata alle stesse Società Scientifiche, che sarebbe bene coinvolgere direttamente, per quanto concerne le loro competenze, in quanto riuniscono un buon numero di esperti nelle varie discipline scientifiche e gli stessi spesso sono anche impegnati nell'insegnamento e possiedono quindi una dimensione didattica.

Per quanto riguarda invece la produzione di filmati, si potrebbe tenere presente l'apporto che potrebbero dare le grosse aziende, che a volte, soprattutto nel campo promozionale, producono filmati di ottimo livello.

c) Sempre nel campo dell'aggiornamento a distanza, si può pensare all'impiego della televisione nazionale e anche forse a un possibile ricorso alle



televisioni locali.

La legge di riforma del servizio pubblico radio-televisivo istituisce un dipartimento per la televisione scolastica educativa per gli adulti, affidando a questo dipartimento il preciso compito di operare in collegamento con esperienze didattiche a livello locale e regionale. Il dipartimento opera già con una convenzione con il Ministero della Pubblica Istruzione. La legge riconosce inoltre alla RAI-TV e al dipartimento di operare direttamente in rapporto con gli enti locali e le regioni, con la possibilità di produrre anche direttamente materiali per l'educazione. Con l'istituzione della terza rete televisiva nazionale, si prevede che le richieste delle regioni saranno soprattutto nell'ambito educativo.

Da quanto si è detto, risulta che in futuro si potrà in qualche modo contare sull'intervento della televisione. Il problema, tuttavia, è soprattutto quello, di fronte a un mezzo che sembra avere qualche possibilità anche in termini economici, del tipo di fruizione e del tipo di rapporto con questo mezzo. La televisione trasmette programmi d'interesse per gli insegnanti a volte in orari d'ascolto in cui essi non possono seguirli. Si tratterà, in questo caso, di poter avere a disposizione un video-registratore, per registrare le trasmissioni e poi ritrasmetterle secondo la disponibilità degli insegnanti. La fruizione del mezzo televisivo non è tuttavia sufficiente, di per sé, come forma di aggiornamento, se non è accompagnata da riflessioni, critiche, esercitazioni.

Si può proporre per esempio, nei centri distrettuali e in istituti scolastici con grandi dimensioni, la costituzione di *gruppi d'ascolto*, che elaborino i messaggi ricevuti, preparino del materiale di supporto, facciano circolare queste informazioni.

d) Un'altra forma di aggiornamento a distanza è costituita dalla *documentazione*. A questo settore bisognerà prestare particolare attenzione. Infatti, una delle forme di aggiornamento fondamentali dovrebbe essere quella basata sulla lettura e sull'informazione. La Biblioteca Pedagogica di Firenze dovrà curare questo aspetto della documentazione, in collaborazione con gli Istituti Regionali. A questo proposito, presso la Biblioteca di Firenze, si sta mettendo a punto un progetto di catalogazione su schede per elaboratore elettronico e quindi tutte le informazioni saranno memorizzate. Il collegamento con gli Istituti Regionali sarà effettuato tramite terminali.

Tuttavia, affinché libri, riviste, documenti arrivino direttamente agli insegnanti occorre che ci sia uno stretto collegamento con gli Istituti Regionali e il tramite saranno senz'altro i centri distrettuali, nei quali dovrà esserci, come abbiamo visto, una biblioteca, che si dovrà configurare come *centro di documentazione e di informazione*. Oltre a una base consistente di libri (naturalmente non solo di pedagogia o di scienze dell'educazione) e di riviste, vi dovrebbero essere raccolte le informazioni inerenti alle risorse esistenti



nell'ambito del distretto e la documentazione relativa alle più importanti iniziative in materia di aggiornamento e di sperimentazione, nonché documenti e rapporti riguardanti ricerche soprattutto nell'ambito educativo.

L'utilizzazione delle varie pubblicazioni ai fini dell'aggiornamento richiederà inoltre, spesso, la mediazione di persone esperte, che indirizzino alla lettura e offrano un servizio di consulenza nella scelta del materiale bibliografico occorrente per lo studio e l'approfondimento di problemi e di temi vari. Come per la fruizione del mezzo televisivo, così anche per favorire la circolazione delle informazioni e delle esperienze di lettura si può proporre la costituzione di *gruppi di lettura*, che potrebbero recensire testi significativi, preparare bibliografie ragionate, fare una lettura critica comparata di libri, riviste, quotidiani ecc.

#### 4.2.4. Aggiornamento nel mondo lavorativo

L'attuazione della riforma della scuola secondaria superiore richiederà senz'altro agli insegnanti una *maggiore competenza nell'orientamento dei giovani*, e quindi, *una conoscenza anche diretta del mondo del lavoro*. Si dovrebbe quindi prevedere un modello di aggiornamento che qualifichi gli insegnanti in questo senso.

L'esperienza avviata a Trento lo scorso anno e che abbiamo brevemente illustrato, rappresenta appunto un tentativo, rivolto a colmare la distanza che esiste tra scuola e mondo del lavoro. Questo progetto, come si è visto, prevede una acculturazione della scuola e degli insegnanti ai problemi e alle caratteristiche del mondo produttivo, attraverso un'elaborazione teorica e occasioni di verifica nella realtà lavorativa, sotto forma di "stages".

Pensiamo che, nel quadro della formazione in servizio degli insegnanti della scuola secondaria superiore, si possano e si debbano creare occasioni di questo genere.

Si tratterà di elaborare un modello per *l'aggiornamento nel mondo lavorativo*.

Questo modello potrebbe basarsi su *diverse possibili forme di alternanza scuola-lavoro*: dalle *visite in azienda*, agli *stages*, fino a *esperienze lavorative dirette da parte degli insegnanti*.

Per consentire agli insegnanti di lavorare per un certo periodo di tempo nelle aziende, si dovrà pensare a possibili distacchi verso le aziende, oppure alla possibilità di congedi limitati o anche a una nuova forma di aspettativa.

### 4.3. Per una strategia della transizione

Il modello pluridimensionale, che abbiamo visto delinearsi, è un modello teorico, che si specifica, per il momento, solo come un insieme di criteri di riferimento, di indicazioni generali che, ad un certo punto, dovranno concretizzarsi in proposte e in iniziative.

Non è possibile, tuttavia, pensare a un'immediata realizzazione di una pluralità di interventi, così come si rivelano necessari. Lo stesso assetto istituzionale è appena abbozzato, il progetto di riforma della scuola secondaria che era stato approvato dalla Camera è ormai decaduto, la stessa riforma dell'università, che, come abbiamo visto, avrà delle implicazioni importanti anche per l'aggiornamento, è in attesa di elaborazione e approvazione. Tutto ciò suggerisce la scelta di una *strategia della transizione*, che consenta, da un lato, di preparare il terreno alla riforma della scuola secondaria superiore e a quella universitaria, e, dall'altro, di avviare gradualmente nuove iniziative, sostenendo contemporaneamente quelle già esistenti. La scelta di una strategia della transizione è motivata e sostenuta anche dal fatto che l'operazione di aggiornamento di massa, che si dovrà mettere in atto, è soprattutto un'operazione politico-culturale, che ha i suoi tempi e comporta una maturazione del corpo insegnante e per certi aspetti anche un cambiamento di mentalità.

Una strategia della transizione deve articolarsi in tempi successivi di realizzazione di strutture e di interventi. Si tratta di passaggi abbastanza obbligati e strettamente collegati l'uno all'altro. A nostro avviso si possono individuare almeno cinque fasi successive di intervento<sup>1</sup>:

#### *Fase 1: rilevamento dei bisogni e analisi delle risorse*

a) Censimento della domanda di aggiornamento e individuazione dei bisogni prioritari;

b) censimento delle risorse disponibili, in termini di:

— *persone* già attualmente qualificate e preparate per essere impiegate in attività di aggiornamento ai vari livelli (insegnanti-formatori, coordinatori, documentaristi, tecnici di laboratorio, esperti ecc.);

— *scuole e attrezzature*, che potrebbero essere utilizzate per l'aggiornamento;

c) censimento di iniziative ed esperienze valide;

d) indagine sulla disponibilità delle singole università ad avviare una collaborazione con gli Istituti Regionali, i distretti, le singole scuole;

(1) Alcune di queste indicazioni sono suggerite anche nelle conclusioni di una ricerca svolta dall'ISAP in collaborazione con l'O.P.P.I. per conto del Ministero del Bilancio su *Distretto scolastico e aggiornamento degli insegnanti*, novembre 1976.

e) a questa serie di compiti da svolgere in questa prima fase, va aggiunto un lavoro di sostegno e di promozione di quelle iniziative già avviate da tempo e che non possono cessare, per non creare il vuoto e la demotivazione in chi sta già lavorando nell'ambito della formazione in servizio.

Sembra che per lo svolgimento di questi compiti il più idoneo sia l'Istituto Regionale, di cui si sollecita quindi l'avvio operativo. L'Istituto Regionale dovrebbe, a sua volta, far ricorso e lavorare in collaborazione con i Distretti, i Provveditorati, gli Enti Locali, gli Istituti Scolastici.

### *Fase 2: sperimentazione di modelli e di strutture per l'aggiornamento*

a) Avvio di corsi per formatori, in collaborazione con le università e con altri organismi, tenendo conto dell'esperienza che già esiste a questo proposito.

b) Avvio di una sperimentazione di centri per insegnanti, nella forma che abbiamo delineato di laboratorio e di seminario permanente. Il laboratorio non dovrebbe avere solo attrezzature scientifiche, ma anche tutta una serie di altre attrezzature, materiali e strumenti, che consentano di produrre direttamente esperimenti e sussidi didattici. Accanto al laboratorio scientifico e tecnologico dovrebbe figurare un laboratorio linguistico per l'apprendimento delle lingue straniere.

c) Avvio di alcuni corsi-tipo, per la sperimentazione di uno o più modelli diversi. Anche in questo caso si dovrebbe tener conto dei modelli già sperimentati.

d) Sostegno delle iniziative già in atto.

Nello svolgimento dei compiti di questa fase, l'attore principale è ancora l'Istituto Regionale. Appare tuttavia essenziale il coinvolgimento di tutte le altre forze, in particolare degli insegnanti, soprattutto per quanto riguarda la sperimentazione di centri per insegnanti. I corsi-tipo potrebbero essere sperimentati ai vari livelli, da quello scolastico a quello nazionale.

### *Fase 3: verifica delle sperimentazioni in atto*

a) Prima verifica della sperimentazione di centri per insegnanti, avvio di un secondo momento di sperimentazione e parallelamente creazione di altri centri, in base alle indicazioni emerse e alle esigenze espresse a livello distrettuale e opportunamente valutate.

b) Messa a punto di un sistema di verifica della validità dei corsi per formatori, attraverso un loro impiego nelle varie realtà scolastiche e nei centri distrettuali.

c) Messa a punto di un sistema di verifica dei corsi-tipo organizzati ai vari livelli.

d) Sostegno delle iniziative a livello di sede scolastica e di Distretto e loro

potenziamento attraverso l'impiego degli insegnanti-formatori e coordinatori.

e) Avvio di una seconda fase di corsi per aggiornatori, per il potenziamento del contingente disponibile.

Tutti questi compiti sono assolvibili dagli Istituti Regionali in stretta collaborazione con le forze presenti nel territorio e, in particolare, con coloro che sono stati protagonisti della sperimentazione dei centri e dei corsi.

#### *Fase 4: graduale estensione delle iniziative*

a) Prima diffusione dei centri per insegnanti, in base alle indicazioni emerse e alle esigenze espresse nei vari Distretti.

b) Coordinamento delle iniziative di aggiornamento nella Regione e tra le Regioni. Sostegno e potenziamento da un lato dell'autoaggiornamento, dall'altro di corsi di riqualificazione specifici, in relazione alle esigenze prospettate dall'attuazione della riforma della scuola secondaria superiore.

c) Studio di possibili forme di intervento a livello di territorio per il tirocinio dei neo-laureati che intendano orientarsi all'insegnamento.

#### *Fase 5: generalizzazione delle iniziative*

a) Utilizzo sistematico dei centri per insegnanti, per una messa a punto dei bisogni formativi, il coordinamento delle risposte e la circolazione delle esperienze.

b) Generalizzazione delle formule sperimentate per i corsi, accompagnata da una continua verifica sul campo.

c) Ipotesi su una possibile trasformazione delle strutture formative di base degli insegnanti e sperimentazione, in collaborazione con l'università, di un curriculum formativo. Potenziamento delle strutture e delle esperienze di tirocinio. I dati e le indicazioni che emergeranno dovrebbero costituire un feed-back per la trasformazione successiva delle strutture formative di base e permanenti per gli insegnanti e per gli operatori scolastici in genere.

L'adozione di una strategia articolata in fasi successive, strettamente concatenate, ci sembra una proposta valida, soprattutto perché fondata su un esame della realtà e delle condizioni operative reali. Il fare a meno di una strategia di questa portata condurrebbe a iniziative e sperimentazioni isolate, anche se valide, a sovrapposizioni di interventi, a una dispersione delle risorse e delle energie e, in ultima analisi, all'impossibilità di conseguire, nel tempo, una politica culturale globale nel territorio.



## Capitolo V - Conclusioni e proposte

### 5.1. Dimensioni della professionalità e bisogni formativi

A conclusione di questo studio, ci sembra opportuno e insieme necessario tentare di *formulare una proposta* per l'aggiornamento degli insegnanti, in particolare per quelli della scuola secondaria superiore, proposta che tenga conto naturalmente dell'analisi che è stata condotta fin qui e soprattutto degli elementi che caratterizzano la situazione attuale, come per esempio l'urgenza di formazione, che è stata più volte messa in rilievo o la necessità di un aggiornamento che sia di massa e che coinvolga direttamente tutti gli insegnanti. In questo tentativo c'è soprattutto la consapevolezza che non ha alcun significato la formulazione di una proposta generica o irrealizzabile o inadeguata a rispondere a precisi bisogni formativi.

Per collocare quindi la *proposta come risposta ai bisogni formativi degli insegnanti* è indispensabile riprendere brevemente il tema-problema della professionalità insegnante, in quanto che i bisogni formativi sono strettamente legati ai requisiti e alle caratteristiche del ruolo che oggi gli insegnanti devono assumere e svolgere.

Già in precedenza è stato sottolineato come la professionalità insegnante sia il risultato di un insieme di competenze in diverse direzioni: competenze all'interno della dimensione disciplinare, della dimensione metodologico-didattica, della dimensione socio-gestionale. Ma con questo siamo ancora nel generico, nel senso che queste competenze, in particolare le prime due, sono sempre state richieste: dall'insegnante ci si è sempre aspettati che conoscesse la propria disciplina (*sapere*) e che la sapesse insegnare (anche se questa competenza è stata richiesta solo successivamente, in seguito all'evidenza che non basta sapere, ma occorre saper insegnare).

Occorre, quindi, uscire dal generico e riformulare queste competenze secondo due criteri: secondo il *criterio della scientificità* e secondo il *criterio dell'operatività*.

Il *criterio della scientificità* è l'unico tipo di approccio possibile, oggi, per la formazione delle competenze richieste. Dare una base scientifica alle proprie competenze significa, soprattutto, assumere l'*atteggiamento della ricerca* e uscire quindi dagli schemi culturali stereotipati e da un patrimonio di conoscenze e di riferimenti vissuti come "deposito", come dati una volta per tutte.

L'approccio scientifico non può riguardare, evidentemente, solo la dimensione disciplinare, cioè i fondamenti e la struttura sostanziale della materia o del gruppo di materie insegnate; deve riguardare anche le altre due dimensioni, quella metodologico-didattica e quella psico-sociale, che sono state



troppo spesso trascurate. "Non pare fuori luogo affermare che oggi il fondamento professionale della funzione insegnante può essere dato soltanto da un approccio di tipo scientifico alle scienze biologiche e psicologiche da una parte, dall'altra da un approccio altrettanto scientifico alle teorie e ai mezzi di comunicazione e, conseguentemente, alle tecnologie della comunicazione didattica, sia tradizionali, sia avanzate. Ma fino a che l'insegnante non avrà questo tipo di rinforzo egli sarà sempre prigioniero solo della sua materia, della sua classe, della sua istituzione ..."<sup>1</sup>.

La stessa autorità e autonomia dell'insegnante<sup>2</sup> si fondano quindi su una maggiore competenza pedagogica, intesa come possesso di conoscenze e di capacità nell'ambito dell'insegnamento. Si tratta, ed è opportuno sottolinearlo, di una competenza che non può ridursi a conoscere di più e meglio la propria materia o l'allievo o le tecniche d'insegnamento (l'insegnante che "sa" la propria disciplina, che "sa" di psicologia o di didattica ...).

Tutte le conoscenze che l'insegnante possiede devono, per il fatto stesso che insegna, avere il carattere dell'*operatività*, che è il secondo criterio da noi assunto per la fondazione delle competenze dell'insegnante.

"Per competenza si intende infatti una capacità di manifestazione a livello operativo (...). La competenza è basata sulla informazione, ma va oltre il livello cognitivo; concerne non solo il campo del sapere, ma anche quello del *sapere fare*. Dallo stesso punto di vista dovrebbe essere valutata la competenza insegnante o competenza pedagogica: dal punto di vista cioè dell'uso pedagogico che l'insegnante è in grado di fare delle proprie informazioni linguistiche, o matematiche, o storiche"<sup>3</sup>.

Il *criterio dell'operatività* considera quindi le conoscenze dell'insegnante come "capacità di ...", cioè come una serie di *operazioni* che l'insegnante è in grado di compiere in quanto insegnante. Appare evidente come l'operatività sia la traduzione delle conoscenze in comportamento osservabile e quindi valutabile, ma anche modificabile. E' altrettanto evidente che si può operare solo su contenuti e scegliendo metodi e strumenti. Da tutto ciò emerge quindi la necessità, per gli insegnanti, di "conoscere per operare": si evidenziano così bisogni formativi di ordine culturale e metodologico, orientati essenzialmente alla realizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, che è la collocazione significativa dell'attività dell'insegnante.

Scientificità e operatività sono in sostanza i criteri per la realizzazione di un comportamento insegnante aperto al cambiamento e questo è estre-

(1) G. Gozzer, *Il capitale invisibile, 25 rapporti sull'educazione*, Roma, Armando, 1975, p. 83.

(2) Per il fondamento dell'autorità dell'insegnante, vedi V. Cesareo, *Insegnanti e mutamento sociale*, cit., p. 183 e segg.

(3) G. Ballanti, *Il comportamento insegnante*, Roma, Armando, 1975, p. 62.

mamente importante se si considera che l'insegnante, come protagonista, e quindi come agente di cambiamento, è il *prerequisito* fondamentale di qualsiasi realizzazione di riforma o di innovazione.

In altre parole, qualsiasi riforma e quindi anche la realizzazione della riforma della scuola secondaria superiore sarà possibile nella misura in cui gli insegnanti saranno stati considerati agenti di cambiamento, *consapevoli della necessità del cambiamento stesso e in grado di gestirlo e quindi saranno stati messi in grado di possedere le motivazioni e le attitudini all'innovazione.*

L'insegnante, come agente di cambiamento, va quindi pensato riguardo a:

- motivazioni
- conoscenze
- capacità

per mettere in evidenza i *bisogni formativi attuali e futuri* e le modalità più opportune per l'acquisizione di nuove conoscenze e capacità, legate all'assunzione di un ruolo nuovo o di un ruolo ridefinito dalle esigenze poste dal cambiamento.

La *motivazione* a cambiare, intesa come la disponibilità a prendere in considerazione le nuove aspettative e a rispondere ad esse cercando di acquisire le capacità relative (il tutto visto e possibilmente vissuto non come mera esecutività a nuovi compiti imposti, bensì come risposta critica e costruttiva), è il prerequisito richiesto in un processo di cambiamento. Di solito, tra gli insegnanti, si registra una carenza di motivazione, da un lato perché spesso le riforme sono imposte e introdotte senza preoccuparsi di quella socializzazione anticipatoria sempre necessaria per l'introduzione di qualsiasi innovazione; dall'altro lato, per l'immagine che in genere l'insegnante ha di se stesso, quella di membro di un'istituzione che definisce e precisa obiettivi e regole e non richiede motivazioni personali al di là dell'identificazione con l'istituzione. Per quanto riguarda la motivazione al cambiamento, si tratterà quindi di prendere in considerazione le modalità più opportune per far nascere e rinforzare tale motivazione, che, ripetiamo, non può però essere intesa come semplice e pura adesione a un processo innovativo. Si può già anticipare, a questo punto, una ipotesi che verrà ripresa in seguito: la motivazione al cambiamento potrà nascere dando agli insegnanti l'occasione di *"uscire" dall'istituzione scolastica*, intesa come apparato burocratico-amministrativo, che crea spesso dipendenza e deresponsabilizzazione.

La *conoscenza*, in un processo di cambiamento, riguarda essenzialmente le aspettative che l'innovazione stessa ha nei confronti di coloro che sono chiamati ad essere protagonisti dell'innovazione e agenti del cambiamento in atto. La conoscenza, in questo caso, è presa in esame e quindi informazione sul "che cosa dovrò fare", su quali saranno il ruolo e le funzioni richieste.

E' evidente come la conoscenza dell'innovazione sia fondamentale per poter partecipare attivamente ad essa e come possa contribuire a far nascere o a rinforzare la motivazione al cambiamento. "Per apprendere a svolgere un ruolo, occorre *conoscere* le aspettative esistenti nei suoi confronti, *acquisire le capacità* necessarie per soddisfare le aspettative, *essere motivato* nei riguardi del ruolo stesso"<sup>1</sup>.

Le *capacità* sono in sostanza le competenze e abilità richieste per poter assumere un determinato ruolo che ha compiti specifici e, quindi, anche le responsabilità relative all'assunzione del ruolo stesso. Le capacità richieste all'insegnante, con particolare riferimento all'introduzione della riforma della scuola secondaria superiore, ma anche in generale, nell'attuale realtà di insegnamento, si esplicitano come un insieme di comportamenti secondo queste tre distinzioni:

- essere specialista di una o più discipline;
- essere in grado di comunicarla, attraverso metodi e tecniche adeguati;
- essere in grado di assumersi le responsabilità relative all'esercizio del proprio ruolo.

Alla luce di queste distinzioni, l'insegnante si qualifica come *esperto* nella propria disciplina con collegamenti anche con le altre discipline; esperto del processo di insegnamento-apprendimento e quindi della programmazione educativa e didattica; esperto di una realtà organizzativa specifica, la scuola, di cui conosce i processi organizzativi, le implicazioni psicologiche e sociali e l'utenza come primo destinatario di tutta l'organizzazione.

Nella tabella che segue sono stati riassunti i requisiti che l'insegnante, a nostro avviso, deve possedere e, a lato, si è cercato di evidenziarne i bisogni formativi fondamentali e di dare una tipologia di risposta a questi bisogni.

I bisogni formativi così evidenziati devono trovare un'adeguata risposta. Appare evidente l'importanza e la delicatezza del problema, posto in questi termini: *dove e come rispondere ai bisogni formativi*. La *scelta del tipo di risposta* non può essere fatta senza tenere conto che:

a) *l'obiettivo* di oggi deve essere quello di aggiornare tutti gli insegnanti nel miglior modo possibile e nel tempo più breve, per quanto riguarda i bisogni più urgenti di riqualificazione (urgenza, continuità e estensività dell'aggiornamento);

b) *i contenuti* dell'aggiornamento devono essere orientati all'acquisizione di capacità, e quindi devono entrare nell'aggiornamento secondo i criteri suggeriti della scientificità e dell'operatività (aggiornamento come "fare" e "trovare");

c) *strutture e metodi* adottati per l'aggiornamento devono consentire

(1) V. Cesareo, *Socializzazione e controllo sociale*, Milano, Franco Angeli, 1976, p. 104.

**Dimensioni della professionalità  
(competenza pedagogica)**

1. *Essere specialista di una o più discipline.*

2. *Essere in grado di comunicare correttamente la propria disciplina.*

3. *Essere in grado di assumere le responsabilità legate al proprio ruolo.*

**Capacità che l'insegnante deve possedere  
(bisogni formativi)**

- a) fondamenti epistemologici della disciplina;
- b) visione storicizzata e cumulativa della disciplina;
- c) sviluppi recenti della disciplina.

Atteggiamento sperimentale e capacità metodologiche e didattiche.

Conoscenza dell'utenza e della realtà organizzativa in cui opera e capacità socio-gestionali.

**Che cosa dare nell'aggiornamento  
(risposta ai bisogni formativi)**

Conoscenze disciplinari in termini epistemologici, sistematici e di sviluppo recente.

- a) capacità di programmare un curriculum;
- b) capacità di scegliere metodi e tecniche adeguati;
- c) capacità di valutare.

- a) conoscenze di psicologia dell'età evolutiva e di psicologia dell'apprendimento;
- b) conoscenza dei processi organizzativi dell'istituzione scolastica;
- c) elementi di sociologia dell'educazione;
- d) approccio alla conoscenza del mondo del lavoro.



l'autoaggiornamento, la collaborazione e l'acquisizione di atteggiamenti improntati all'autonomia, all'apertura, alla responsabilizzazione (aggiornamento in luoghi "fuori" dall'istituzione vera e propria);

d) l'aggiornamento come formazione continua deve avere un *riscontro e una verifica* nella realtà quotidiana di insegnamento (le capacità acquisite devono poter essere spese e verificate immediatamente).

## **5.2. Una proposta per l'aggiornamento degli insegnanti in Italia: il centro distrettuale**

### **5.2.1. Perché la dimensione distrettuale**

Dallo studio che è stato condotto fin qui, è emerso più volte che la *dimensione ottimale* per un'organizzazione dell'aggiornamento che consenta tanto l'autoaggiornamento, quanto l'incontro con gli altri insegnanti e, soprattutto, la ricezione di stimoli e di informazioni, lo studio e l'approfondimento, sia la *dimensione distrettuale*, mentre risultano inadeguate, per un aggiornamento come formazione continua, le altre dimensioni, quella della singola scuola, ma anche quella regionale o nazionale, anche se poi, ognuna di queste dimensioni ha una sua ragione d'essere nell'ambito dell'aggiornamento e può, di volta in volta, essere scelta in relazione al tipo di attività di aggiornamento da svolgere.

I motivi della scelta della dimensione distrettuale come dimensione ottimale, possono essere così riassunti:

- la dimensione distrettuale consente di evitare l'*eccessivo spontaneismo* che potrebbe verificarsi, circoscrivendo tutto all'ambito della singola sede scolastica; nello stesso tempo, consente di evitare il *rischio della demotivazione*, che potrebbe presentarsi scegliendo la dimensione regionale o nazionale, che allontanano eccessivamente gli insegnanti dalla loro realtà d'insegnamento e potrebbero obbligarli a un aggiornamento estraneo ai loro bisogni reali;
- la dimensione distrettuale consente inoltre di evitare una *frantumazione eccessiva* delle iniziative e delle risorse, ciò che condurrebbe a uno spreco in termini di persone e di mezzi;
- la dimensione distrettuale consente di superare il *localismo* e la *chiusura* degli insegnanti nella loro singola realtà scolastica, con il rischio di non avere adeguate risorse per l'aggiornamento;
- la dimensione distrettuale consente soprattutto un *aggiornamento di massa*, in modo organizzato e controllato e può offrire agli insegnanti opportunità diverse di aggiornamento, secondo il criterio del modello pluridimensionale che abbiamo assunto.



### 5.2.2. Perché il centro per insegnanti

Acquisito che la dimensione più idonea per l'organizzazione dell'aggiornamento è quella distrettuale, si tratta di trovare il riferimento per questa organizzazione e questo riferimento, a nostro avviso, è il *centro per insegnanti*, che si qualifica come *struttura-base dell'aggiornamento* per gli insegnanti e consente di rilevare e di rispondere ai bisogni formativi emergenti.

Il problema fondamentale dell'aggiornamento degli insegnanti, oggi, come si è visto, è quello di una riqualificazione in termini di professionalità, come possesso di un insieme di competenze e di capacità specifiche. Ma la riqualificazione è possibile nella misura in cui l'insegnante riesce a liberarsi dalle caratteristiche "negative", che ne fanno un esecutore e un trasmettitore. Si tratta per l'insegnante di ritrovare il fondamento della propria professionalità e quindi del proprio status professionale *nella competenza e non nell'istituzione*. In un certo senso, il centro per insegnanti, dovrebbe consentire di "uscire" dall'istituzione e dall'esecutività quotidiana.

Il centro per insegnanti, inoltre, non esclude l'aggiornamento personale, bensì ne consente una verifica: lo studio e l'approfondimento individuale trovano un incentivo e un arricchimento nel confronto e nello scambio con gli altri.

### 5.2.3. La proposta

La nostra proposta è quindi quella di realizzare, in tempi brevi, i centri distrettuali per insegnanti. Riteniamo che nei prossimi anni, in ogni distretto, indipendentemente dalle sue dimensioni, dovrà nascere un centro per insegnanti. A tutt'oggi non è però pensabile una loro immediata generalizzazione, soprattutto per la carenza di risorse umane e materiali.

Pensiamo tuttavia che *la generalizzazione dei centri distrettuali debba e possa essere preceduta dall'organizzazione di centri-pilota* (sperimentazione di modelli di centro), che consenta di *poter acquisire dei punti di riferimento concreti, riguardanti la struttura e le modalità organizzative più idonee*.

### 5.2.4. Organizzazione dei centri-pilota

L'organizzazione di alcuni centri-pilota per insegnanti dovrà necessariamente seguire alcuni criteri. A nostro avviso, le fasi organizzative fondamentali sono:

- A) Reperimento delle risorse umane e materiali
- B) Scelta delle variabili secondo le quali organizzare i centri
- C) Messa a punto di un progetto di centro
- D) Verifica dell'esperienza.

#### *A) Reperimento delle risorse umane e materiali*

L'organizzazione dei centri distrettuali deve poter fare affidamento su *persone già motivate, disponibili e preparate in tal senso.*

Si tratta, in sostanza, di avere a disposizione un certo numero di insegnanti, non isolati, bensì costituenti già dei piccoli gruppi, con esperienza in proprio di aggiornamento e che potrebbero dedicarsi ad attività di aggiornamento presso il centro per insegnanti, usufruendo di uno sgravio di orario di insegnamento. Il Ministero della P.I. dovrebbe effettuare un'indagine che possa *rilevare l'esistenza, la consistenza e la disponibilità di gruppi di insegnanti nei distretti.*

Contemporaneamente, dovrebbe essere fatta un'indagine volta a *reperire le strutture* (locali e attrezzature), in cui collocare la sede del centro.

#### *B) Organizzazione dei centri-pilota secondo alcune variabili*

Per l'organizzazione dei centri-pilota, oltre a tener conto dell'esistente (persone e strutture disponibili nel territorio del distretto), si dovrebbero seguire alcuni criteri.

Suggeriamo di prendere in considerazione almeno due variabili:

- la dimensione del distretto
- la realtà socio-economica del distretto.

Si potrebbero quindi organizzare centri-pilota secondo la seguente tipologia:

1. centri in grande distretto e in zona urbano-industriale
2. centri in piccolo distretto e in zona urbano-industriale
3. centri in grande distretto e in zona extraurbana e agricola
4. centri in piccolo distretto e in zona extraurbana e agricola.

Costituire centri-pilota con dimensioni e realtà socio-economiche diverse può contribuire a chiarire esigenze e condizioni diverse e quindi a tracciare un profilo del centro per insegnanti più articolato e flessibile e soprattutto più rispondente alle esigenze locali.

#### *C) Messa a punto di un progetto di centro*

L'organizzazione dei centri-pilota dovrà essere ancorata a un *progetto di centro*, che ne evidenzia le finalità, l'organizzazione e le modalità di gestione.

Qui di seguito tracciamo il *profilo di un centro tipo*, sottolineando che si tratta di un *profilo ideale* al quale guardare nella organizzazione effettiva dei centri-pilota, ma con la consapevolezza che, soprattutto all'inizio, la realtà dei centri sarà inevitabilmente diversa, per tutta una serie di motivi e di condizioni. Riteniamo che sia utile avere come termine di confronto un progetto ideale di massima a cui tendere, anche se poi la realizzazione effettiva non rispecchierà la completezza e l'articolazione del progetto ideale. Importante,

in questo momento, è cominciare a organizzare una struttura di base specifica per l'aggiornamento, anche se non sarà subito in grado di far fronte ai diversi bisogni e aspettative.

Qui di seguito descriviamo il progetto di centro, prendendo in considerazione:

- a) finalità e struttura organizzativa
- b) gestione
- c) utenza alla quale il centro si rivolge
- d) attività del centro.

*a) Finalità e struttura organizzativa*

Il centro distrettuale si pone come obiettivo quello di consentire e di organizzare la formazione in servizio degli insegnanti come processo continuo, nelle migliori condizioni possibili di lavoro, *mettendo loro a disposizione una struttura specifica, persone, mezzi, opportunità e stimoli diversi.*

Il centro distrettuale si configura quindi come struttura di base per la formazione in servizio degli insegnanti, alla quale fare costante riferimento e dalla quale prendere le mosse per eventuali altre proposte e iniziative su scala regionale o nazionale.

Il centro si configura essenzialmente come LABORATORIO.

Questo significa che gli insegnanti lo frequentano non solo per ascoltare degli esperti, ma per fare, trovare, costruire, preparare ..., cioè per formarsi competenze e capacità professionali.

Nel centro tipo dovrebbero esserci questi servizi:

— *un laboratorio scientifico*, attrezzato di tutto quel materiale che è normalmente in dotazione nei vari ordini di scuola ed eventualmente con qualche attrezzatura particolare, che consenta agli insegnanti di eseguire esperimenti e di acquisirne la necessaria abilità e sicurezza;

— *un laboratorio linguistico*, attrezzato per l'insegnamento delle lingue straniere, che consenta agli insegnanti di apprenderne l'uso e di preparare unità di lavoro;

— *un laboratorio tecnologico e artistico*, dotato di diversi tipi di materiali e che consenta agli insegnanti di provare personalmente materiali e tecniche, di preparare sussidi didattici ecc.;

— *una biblioteca*, dotata di libri di vario genere, riviste, periodici, finalizzata alle esigenze e alle attività di aggiornamento, che consenta quindi la consultazione, la preparazione di lezioni, lavori di gruppo su temi particolari ecc.; la biblioteca del centro dovrebbe essere collegata direttamente con la Biblioteca Pedagogica di Firenze, attraverso gli Istituti Regionali, per consentire in tal modo l'ampliamento delle possibilità di documentazione e di consultazione e una circolazione delle informazioni e delle documentazioni

stesse; presso la biblioteca del centro si potrebbero inoltre costituire dei "gruppi di lettura", che, per esempio, analizzano i libri di testo per una determinata disciplina o che preparano materiale bibliografico strutturato, per affrontare un determinato argomento o campo disciplinare ecc.;

— un laboratorio di audiovisivi, dotato degli strumenti fondamentali (proiettore, registratore, televisore ecc.) e che consenta agli insegnanti di impararne l'uso e di fruire dei mezzi di comunicazione di massa direttamente nel centro; a questo scopo, si potrebbero costituire, presso questo laboratorio, dei "gruppi di ascolto", che analizzano e discutono i messaggi di vario genere, seguono determinate trasmissioni destinate agli insegnanti o agli studenti ecc.

Biblioteca e mediateca costituiscono, quindi, nel centro, il *supporto informativo, conoscitivo, culturale* per l'arricchimento individuale e per le diverse attività che si svolgeranno al centro.

I centri distrettuali potranno quindi costituirsi quali "terminali" per un *aggiornamento attraverso la documentazione* e per un *aggiornamento a distanza*, attraverso i mezzi di comunicazione di massa.

Per ognuno dei servizi previsti nel centro dovrebbe esserci un insegnante responsabile, che usufruisce dello sgravio di orario. Sarà pure necessario almeno un tecnico di laboratorio e personale di segreteria.

#### *b) Gestione del centro*

Il centro dovrà avere un responsabile (direttore del centro). Il direttore del centro, a nostro avviso, dovrà dipendere direttamente dall'IRRSAE, dal quale viene quindi nominato. Il direttore, per la gestione del centro, è coadiuvato da un gruppo di collaboratori, formato dagli insegnanti responsabili dei vari servizi e da un rappresentante del distretto (il distretto viene così ad essere direttamente coinvolto nella gestione del centro). Il gruppo dei collaboratori ha compiti di programmazione, di organizzazione ed eventualmente di proposizione.

L'attività del centro si svolge secondo l'anno solare, da gennaio a dicembre. Questo per consentire un'organizzazione delle attività di aggiornamento non necessariamente legata al calendario scolastico.

All'inizio dell'anno, il direttore, in collaborazione con il gruppo di insegnanti impegnati al centro, prepara il *piano annuale delle attività del centro*, tenendo conto dei bisogni formativi emersi all'interno della realtà distrettuale.

Il piano annuale deve essere sottoposto all'approvazione dell'IRRSAE e del Consiglio Distrettuale, i quali hanno trenta giorni di tempo, scaduti i quali si ritiene approvato il piano, se nel frattempo non sono pervenute richieste di modifiche.



*c) Utenza alla quale il centro si rivolge*

Possono frequentare il centro *tutti gli insegnanti del distretto e dei distretti vicini*. Se il centro organizza attività obbligatorie, gli insegnanti del distretto sono tenuti a seguirle.

Nel centro non ci sono distinzioni tra gli insegnanti dei vari ordini e gradi. Gli insegnanti possono tuttavia programmare e svolgere attività specifiche in relazione al loro campo disciplinare o ai loro interessi. Anche il centro può promuovere attività specifiche, in ordine alle richieste e ai bisogni emersi.

*d) Attività del centro*

Le attività programmate nel centro distrettuale possono essere distinte in:

- attività obbligatorie
- attività facoltative
- attività spontanee.

Le *attività obbligatorie* sono quelle attività che il centro organizza in collaborazione con l'IRRSAE e con altri enti per gli insegnanti del distretto e che gli insegnanti sono tenuti a seguire, nel quadro di una programmazione dell'aggiornamento secondo le esigenze espresse a livello distrettuale.

Le *attività facoltative* sono quelle attività che il centro o gruppi di insegnanti attraverso il centro propongono agli insegnanti del distretto.

Le *attività spontanee* sono quelle attività che nascono all'interno del centro per iniziativa degli insegnanti stessi e che poi vengono proposte anche agli altri insegnanti.

*D) Verifica dell'esperienza*

Alla costituzione dei centri-pilota dovrà seguire, a breve termine, una *verifica*, che metta in evidenza i risultati conseguiti, ma anche e soprattutto le difficoltà incontrate e gli ostacoli che non si è riusciti a superare.

L'esperienza dei centri-pilota, con la relativa verifica, consentirà, al momento della generalizzazione dei centri distrettuali, di evitare gli errori iniziali e di superare con maggiore facilità gli ostacoli che si incontreranno in futuro.

A nostro avviso, l'organizzazione dei centri-pilota dovrà essere affidata agli Istituti Regionali, dove questi già funzionano. Altrimenti, tanto l'organizzazione, quanto la verifica dell'esperienza dovranno essere temporaneamente demandate alla Conferenza dei Presidenti degli IRSRAE.



### 5.3. Altre proposte

Accanto alla proposta dell'organizzazione, a breve termine, di centri distrettuali pilota, formuliamo brevemente altre proposte, che si specificano come *ulteriori ipotesi di lavoro*, orientate alla soluzione del problema dell'aggiornamento degli insegnanti in Italia.

#### 5.3.1. Proposta di centri non territoriali

I centri non territoriali per insegnanti sono, a differenza dei centri distrettuali, centri che non fanno esplicito riferimento a una determinata realtà territoriale.

Si collocano invece nell'ambito dell'aggiornamento in chiave *specialistica*, restringono cioè il campo dell'aggiornamento a un determinato problema, a una determinata area disciplinare ecc. In questo senso, per esempio, il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano è un centro per insegnanti specializzato nell'ambito della fisica.

E' abbastanza evidente l'importanza e l'utilità di centri di questa natura, soprattutto perché la specializzazione consente quell'approfondimento che sarebbe altrimenti impossibile.

Ci sembra quindi utile proporre il *potenziamento di centri non territoriali già esistenti e la sperimentazione della loro apertura come servizio agli insegnanti di tutto il territorio nazionale*.

Si tratta, in sostanza, di utilizzare per l'aggiornamento degli insegnanti parte del ricco patrimonio culturale esistente in Italia: molti musei di scienze o di arte e molti altri organismi culturali potrebbero aprirsi agli insegnanti, prevedendo attività specifiche per loro.

#### 5.3.2. Indagine sulla disponibilità dell'università

L'università sarà il principale interlocutore degli IRRSAE nel campo dell'aggiornamento degli insegnanti, sarà cioè sollecitata a rispondere a richieste di formazione degli insegnanti in servizio, oltre a quelle inerenti la formazione di base.

A proposito delle possibilità, da parte delle università, di rispondere ai bisogni formativi nel campo dell'aggiornamento, si ritiene che oggi l'università non sia assolutamente in grado di farvi fronte: si mette piuttosto in evidenza la crisi dell'università e la necessità di una riforma universitaria.

Ci sembra tuttavia utile, in attesa della riforma universitaria, sollecitare *un'indagine presso tutte le università italiane sulla loro disponibilità, in termini di persone e di attrezzature, a collaborare per il presente e per il futuro nel campo dell'aggiornamento*.

A indagine compiuta, si dovrebbe avere un quadro generale della situazione e si potrà tracciare una mappa delle risorse disponibili sul territorio nazionale e localizzare tali risorse.

### 5.3.3. Possibilità dell'aggiornamento a distanza

L'aggiornamento a distanza deve essere considerato uno dei mezzi fondamentali attraverso il quale affrontare i problemi e le esigenze di un aggiornamento di massa.

Ci sembra importante proporre di affrontare il problema, attraverso la *messa a punto di uno o più progetti di aggiornamento a distanza, riferendosi a esperienze precedenti, italiane e straniere.*

Si potrebbe riprendere, per esempio, il progetto che a suo tempo era stato avviato a Villa Falconieri, riformulandolo e riadattandolo.

L'aggiornamento a distanza è possibile attraverso diversi mezzi: televisione, diapositive, materiale sotto forma di dispense ecc. Per la preparazione di progetti di aggiornamento a distanza si tratta, da un lato, di *ricorrere alle competenze esistenti* (le diverse Società Scientifiche in questo senso possono dare molto), dall'altro lato, di *attingere alle risorse disponibili*. Pensiamo, per esempio, alle possibilità di utilizzare in modo organico le reti della radio e della televisione nazionale, ma anche le diverse radio e televisioni private.

Le proposte che qui abbiamo brevemente illustrato vanno considerate come ipotesi di lavoro, pertanto non pretendono di essere esaurienti, ma solo di contribuire a chiarire e a risolvere il problema dell'aggiornamento degli insegnanti in Italia.



## Bibliografia

Per questo studio si è fatto riferimento soprattutto a queste fonti:

- A. Agazzi, *Pedagogia, didattica e preparazione dell'insegnante*, Brescia, La Scuola, 1968.
- A. Augenti, "Problemi e prospettive della formazione in servizio del personale insegnante", in *La Comunità Scolastica*, Roma, CDNL, aprile-giugno 1977.
- A. Augenti, "La formazione in servizio del personale insegnante", in *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, n. 3, 1978.
- AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1975.
- AA.VV., *Riflessioni sui bisogni formativi e sulle richieste di aggiornamento degli insegnanti*, ciclostilato O.P.I., Milano, 1978.
- C. Ballanti, *Il comportamento insegnante*, Roma, Armando, 1975.
- L. Bellomo, "Centri per insegnanti", in *Sperimentazione dei distretti scolastici in Lombardia: distretto e scuola dell'obbligo*, Ricerca ISPE-IARD, 1976.
- R. Bolam, *Innovazione nella formazione degli insegnanti in servizio*, Milano, C.I.E., Dispense e documenti n. 15.
- B.F. Brown et Al., *La scuola secondaria*, Roma, Armando, 1977.
- L. Calogero La Malfa e E. Serravalle Porzio, "Autoaggiornamento e sperimentazione nelle secondarie", in *Scuola e città*, n. 11-12/1974.
- M. Caronna, *Contributi per l'elaborazione di un piano organizzativo dell'Istituto Regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi della Lombardia*, bozza di proposta, ciclostilato, Milano, giugno 1978.
- V. Cesareo (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia, La Scuola, 1974.
- V. Cesareo, *Insegnanti e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 1976.

- V. Cesàreo, *Socializzazione e controllo sociale*, Milano, Angeli, 1976.
- Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare, "Istituti Regionali, aggiornamento e sperimentazione", in *Scuola di base* n. 4, 1978.
- C. Checcacci, "Operazione aggiornamento", in *La scuola e l'uomo*, n. 7, luglio 1977.
- C.I.S.E.M., Materiali di lavoro per il convegno su "Programmazione e attuazione della Riforma della scuola secondaria superiore", Milano, 26-28 gennaio 1979.
- G. Cives, *L'aggiornamento permanente dei docenti*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Comitato Universitario per l'Aggiornamento (a cura di), *L'aggiornamento degli Insegnanti*, Torino, Stampatori Didattici, 1979.
- Convegno di Salerno su "L'università nella prospettiva della formazione in servizio degli insegnanti", materiali di lavoro e documenti, maggio 1978.
- G. Dall'Asta, "L'aggiornamento dei docenti: criteri metodologici e finalità", in *La Scuola e l'uomo*, n. 2, febbraio 1978.
- M. De Benedetti, *Nuove modalità di aggiornamento degli insegnanti in servizio: l'esperienza O.P.P.I. 1977-78*, ciclostilato, Milano, 1978.
- G. De Landsheere, "La ricerca educativa nella formazione degli insegnanti", in *Scuola e città*, 11-12/1974.
- H. Faulkner, "Sistema educativo e formazione continua", in *Scuola e città*, 11-12/1974.
- E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1976.
- L. Genovese, *Una proposta metodologica per l'aggiornamento di insegnanti in servizio*, ciclostilato O.P.P.I., Milano, 1977.
- G. Giugni, "Obiettivi, contenuti, metodi e strumenti dell'aggiornamento permanente degli insegnanti", in *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2/1974.



- G. Giugni, *L'aggiornamento degli insegnanti in Italia*, Roma, CDNL, 1974.
- G. Giugni, "Verso un centro distrettuale per l'innovazione educativa? ", in *Scuola di base*, n. 4, 1978.
- G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, Roma, Armando, 1973.
- G. Gozzer, "I compiti della scuola oggi", in *Scuola di base*, n. 2-3/1973.
- P. Guidoni e M. Vicentini Missoni, "Insegnanti e ricercatori del settore scientifico", in *Scuola e città*, n. 11-12/1974.
- IREF, *Colpiti dalla riforma*, Roma, Coines Edizioni, 1976.
- ISAP-O.P.P.I., *Distretto scolastico e aggiornamento degli insegnanti*, rapporto di ricerca, Milano, novembre 1976.
- M. Laeng, "Aggiornamento e coscienza professionale", in *Scuola di base*, n. 5, 1961.
- M. Macchieraldo, "Esperienze di aggiornamento", in *Scuola e città*, n. 11-12, 1974.
- Ministero della Pubblica Istruzione/C.N.R., *Biblioteche e laboratori-tipo per l'aggiornamento degli insegnanti di discipline scientifiche*, ciclostilato, 1975.
- R. Nunziante Cesaro, "Educazione permanente e sue prospettive organizzative", in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1-2, 1974.
- O.C.D.E., "Les changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences", *Note du Secrétariat*, Paris, 11-2-1972.
- C. Pontecorvo, "La formazione degli insegnanti: un problema aperto", in *Scuola e città*, n. 11-12, 1974.
- Provincia Autonoma di Trento/Centro per l'Orientamento Professionale, *Progetto pilota scuola-lavoro*, novembre 1978.
- Regione Lombardia, *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, Milano, Assessorato Istruzione, 1974.

Regione Lombardia, *Formazione e tecnologie educative*, Atti del Convegno, Cremona, 25-30 aprile 1977.

M. Reguzzoni, "L'aggiornamento degli insegnanti nella Comunità Europea", in *Aggiornamenti sociali*, n. 11 e 12, 1973.

M. Reguzzoni, "Politiche di formazione del personale docente", in *Aggiornamenti sociali*, marzo 1975.

B. Sajeva, "Problemi del reclutamento", in *Scuola e città*, n. 11-12, 1974.

L.C. Taylor, *I centri per insegnanti e l'aggiornamento a livello locale del personale docente*, traduzione e adattamento di M. Reguzzoni, ciclostilato O.P.P.I., Milano, 1974.

Università di Roma, Facoltà di Magistero, *L'aggiornamento degli insegnanti*, a cura di Maria Amato Garito, Contributi dell'Istituto di Pedagogia, Serie Seconda, saggi, Roma, 1975.

A. Visconti (a cura di), *Aggiornamento e professionalità degli insegnanti*, Atti del IV Convegno IARD, Bologna, Il Mulino, 1978.

R. Zavalloni, *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*, Roma, Armando, 1975.

## QUADERNI PUBBLICATI

1. Censis, "Mobilità e mercato del lavoro",  
*Ipotesi di revisione delle politiche di avviamento al lavoro  
e di garanzia economica per i disoccupati.*
2. Censis, "Mobilità e mercato del lavoro",  
*Ipotesi di un diverso regime dell'anzianità di lavoro.*
3. Censis, "Mobilità e mercato del lavoro",  
*Ipotesi di intervento sulla durata e distribuzione del tempo di lavoro.*
4. Censis, "Mobilità e mercato del lavoro",  
*Linee di intervento diretto a favore di una politica attiva  
della mobilità del lavoro.  
Linee di approccio a un'ipotesi di salario familiare.*
5. Censis, "Mobilità e mercato del lavoro",  
*I caratteri della partecipazione al lavoro nella società italiana.*
6. "La programmazione regionale: il caso del Piemonte",  
A. Viglione, S. Lombardini, G. Frignani, C. Simonelli,  
*Obiettivi e problemi della programmazione regionale piemontese.*
7. "La programmazione regionale: il caso del Piemonte",  
G. Maspoli, G. Tamietto, B. Ferraris,  
*Il rilancio dell'agricoltura piemontese.*
8. "La programmazione regionale: il caso del Piemonte",  
R. Cominotti, S. Bajardi, A. Benadi,  
*L'industria piemontese,  
soggetto attivo e utente della programmazione regionale.*
9. R. Caporale, R. Döbert,  
*Religione moderna e movimenti religiosi.*

10. Istituto Affari Internazionali,  
*Prospettive dell'integrazione economica europea.*
11. "La programmazione regionale: il caso del Piemonte",  
M. Rey, A. Gandolfi, L. Passoni,  
*Finanza regionale e finanza locale.*
12. G. Carli, G. Guarino, G. Ferri, U. Agnelli,  
"Libertà economiche e libertà politiche. Riforma dell'impresa e  
e riforma dello Stato".  
(*Relazioni introduttive al Convegno del 17-18 giugno 1977*).
13. *Regioni: verso la seconda fase,*  
*Sintesi di un dibattito.*
14. "Lavoro manuale e lavoro intellettuale",  
E. Gorrieri,  
*Il trattamento del lavoro manuale in Italia e le sue conseguenze.*
15. "Libertà economiche e libertà politiche. Riforma dell'impresa e  
riforma dello Stato",  
*Sintesi di un dibattito.*
16. "Gestione decentrata dello sviluppo e le imprese minori",  
A. Bagnasco, P. Cucchi, E. Jalla,  
*Organizzazione territoriale dell'industria manifatturiera in Italia.*
17. "Gestione decentrata dello sviluppo e le imprese minori",  
B. Cori, G. Cortesi,  
*Prato: frammentazione e integrazione di un bacino tessile.*
18. "Lavoro manuale e lavoro intellettuale",  
L. Firpo,  
*Il concetto del lavoro. Ieri, oggi, domani.*
19. L. Levi, S. Pistone, D. Coombes,  
*L'influenza dell'elezione europea sul sistema dei partiti.*
20. C. Paracone, G. Nicoletti, S. Maurino,  
*Servizi sociali: autonomie locali e volontariato. Un'ipotesi di lavoro.*
21. R. B. Freeman,  
*Declino del valore economico dell'istruzione superiore  
nel sistema sociale americano.*

22. "Il modello di Torino",  
V. Caramelli, N. Rossi, V. Siesto,  
*Prezzi e produzione nei settori produttori di beni commerciabili e non commerciabili in Italia: 1960-1976.*

23. "Parlamento e informazione",  
C. Macchitella,  
*Gli apparati informativi del Parlamento inglese.*

24. G. Brosio, D. Hyman, W. Santagata,  
*Gli enti locali fra riforma tributaria, inflazione e movimenti urbani.*  
*Un contributo all'analisi del dissesto della finanza locale.*

25. "Il modello di Torino",  
V. Caramelli,  
*Approcci alternativi alla bilancia dei pagamenti:*  
*alcune considerazioni sulla loro rilevanza per il caso italiano.*

26. "Parlamento e informazione",  
S. Vannucci,  
*Gli apparati informativi del Congresso degli Stati Uniti d'America.*

27. "Il modello di Torino",  
P. G. Motta, N. Rossi,  
*La funzione dei salari in Italia: una rassegna della evidenza empirica.*

28. "Il modello di Torino",  
P. G. Motta,  
*La funzione del consumo:*  
*una breve rassegna della evidenza empirica per l'Italia.*

29. "Autonomia finanziaria del governo locale",  
B. Gatti,  
*La finanza locale tra economia e istituzioni.*

30. « Gestione decentrata dello sviluppo e le imprese minori »,  
R. Artioli, R. Barberis, F. Iano,  
*L'economia delle piccole e medie industrie in Italia.*

31. « Autonomia finanziaria del Governo locale »,  
G. Brosio, G. Pola, M. Rey,  
*La finanza locale nelle esperienze dei principali paesi occidentali.*

32. « Il modello di Torino »,  
V. Siesto, N. Rossi,  
*Documentazione statistica.*



33. « Autonomia finanziaria del Governo locale »,  
M. Rey,  
*Agenda per la riforma della finanza locale.*
34. « Gestione decentrata dello sviluppo e le imprese minori »,  
B. Cori,  
*Le piccole e medie industrie in Italia: aspetti territoriali e settoriali.*
35. Censis,  
*Nuovi orientamenti di politica sociale in Gran Bretagna, Svezia e Francia.*
36. « Forze politiche e progetti di società in Europa »,  
G. De Rosa,  
*Dal Cattolicesimo Liberale alla Democrazia Cristiana del secondo dopoguerra.*
37. « Forze politiche e progetti di società in Europa »,  
Michel Crozier,  
*I partiti francesi.*
38. « Forze politiche e progetti di società in Europa »,  
Paolo Farneti,  
*Stato e mercato nella sinistra italiana: 1946-1976.*
39. *L'aggiornamento degli insegnanti in Italia: considerazioni e proposte.*



1. The first step in the process of the...

2. The second step in the process of the...

3. The third step in the process of the...

4. The fourth step in the process of the...

5. The fifth step in the process of the...

6. The sixth step in the process of the...

7. The seventh step in the process of the...

8. The eighth step in the process of the...

9. The ninth step in the process of the...

10. The tenth step in the process of the...

11. The eleventh step in the process of the...

12. The twelfth step in the process of the...

13. The thirteenth step in the process of the...

14. The fourteenth step in the process of the...

15. The fifteenth step in the process of the...

16. The sixteenth step in the process of the...

17. The seventeenth step in the process of the...

18. The eighteenth step in the process of the...

19. The nineteenth step in the process of the...

20. The twentieth step in the process of the...

21. The twenty-first step in the process of the...

22. The twenty-second step in the process of the...

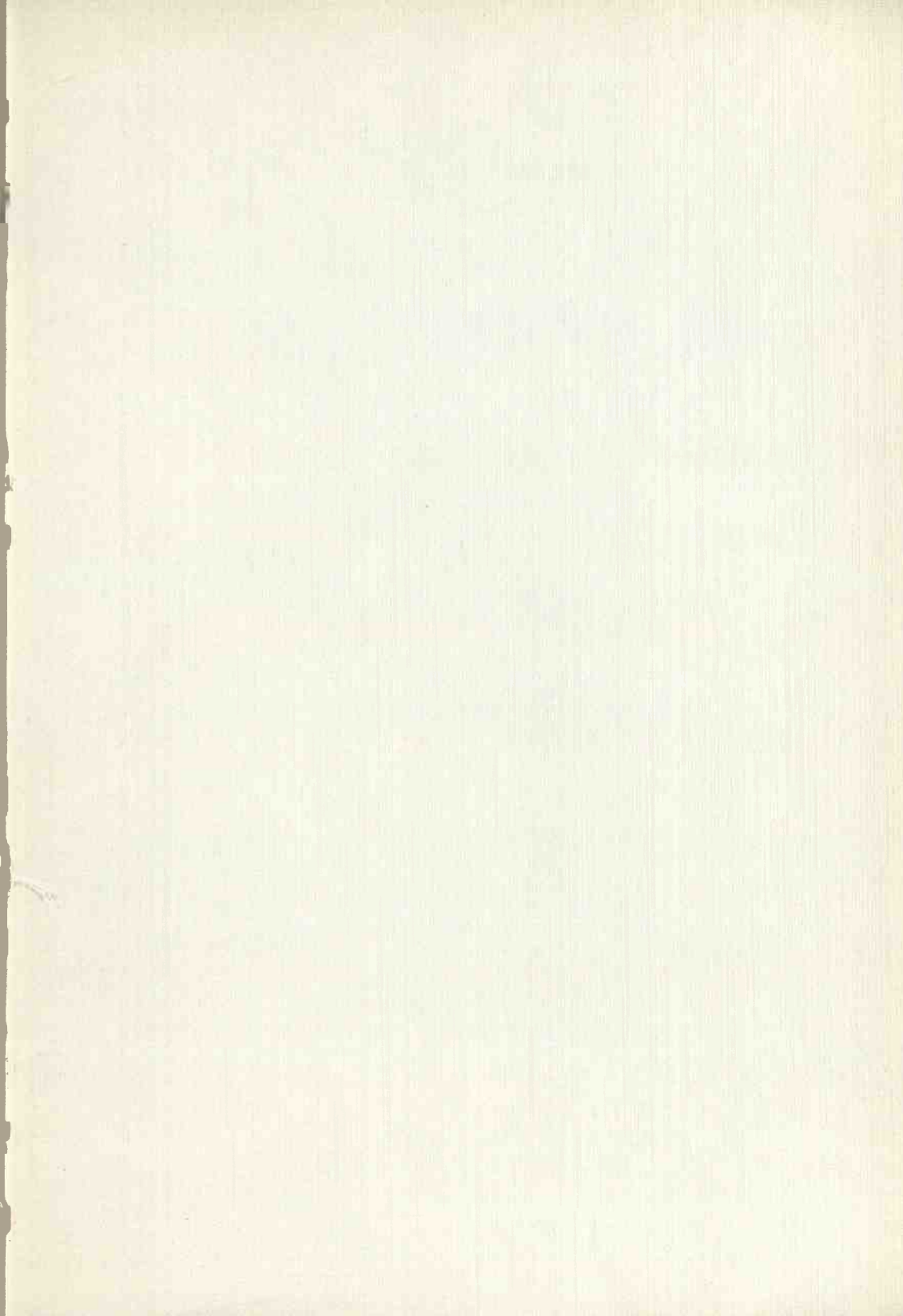
23. The twenty-third step in the process of the...

24. The twenty-fourth step in the process of the...

25. The twenty-fifth step in the process of the...

26. The twenty-sixth step in the process of the...

27. The twenty-seventh step in the process of the...





*Fondazione  
Giovanni Agnelli*

Via Ormea, 37 - 10125 Torino  
Telef. (011) 65.86.66 - 65.87.65